Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8470324
Centre d'intérêt: 320

Goyette, Gabriel.

Description et étude d'une expérience de perfectionnement des enseignants par la recherche-action / par Gabriel Goyette, Jean Villeneuve, Claudine Nézet-Séguin ; [pour le Département des sciences de l'éducation], Université du Québec à Montréal. -- Montréal : L'Université, 1983.
xi, 270 f. ; 28 cm.

"Projet réalisé grâce à la subvention 82-0MP-06 du Ministère de l'éducation du Québec (PPMEP)". Bibliogr. : f. 147-149, 224-270.

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Formation des enseignants *Recherche-action *Enseignement professionnel *Questionnaire *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERA (Projet)

Le projet PERA (Perfectionnement des enseignants par la recherche-action) a pour but de soutenir l'élaboration, l'expérimentation, l'évaluation et la diffusion de projets de recherche-action d'enseignants du secteur professionnel, niveau secondaire. Deux problèmes spécifiques sont à l'origine de ce projet: 1. l'écart qui persiste entre les conclusions de la recherche et l'activité éducative; 2. le peu d'effets que les programmes de perfectionnement semblent avoir sur l'action quotidienne de l'enseignant dans sa classe. L'analyse de ces problèmes a donné naissance à un nouveau modèle qui s'inspire de la méthodologie de la recherche-action: analyse de la situation de chaque enseignant, élaboration d'un projet d'amélioration, expérimentation et évaluation du projet.

La clientèle du projet PERA (groupe expérimental) se compose de treize sujets masculins inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel à l'UQAM à partir de l'automne 1979; ils sont tous enseignants au secteur professionnel ou général et ont de 2 à 17 ans d'expérience. Un groupe contrôle comparable de 26 sujets a été retenu pour l'étude de la responsabilité face au rendement des élèves. L'évaluation des objectifs relatifs à l'apprentissage des élèves, à la didactique et au projet éducatif de l'école est faite par l'analyse des rapports de recherche-action. L'évaluation des objectifs relatifs aux enseignants est faite à l'aide de trois questionnaires figurant en annexe et mesurant l'effet sur l'apprentissage, la satisfaction des enseignants et le sentiment de responsabilité face au rendement des élèves.

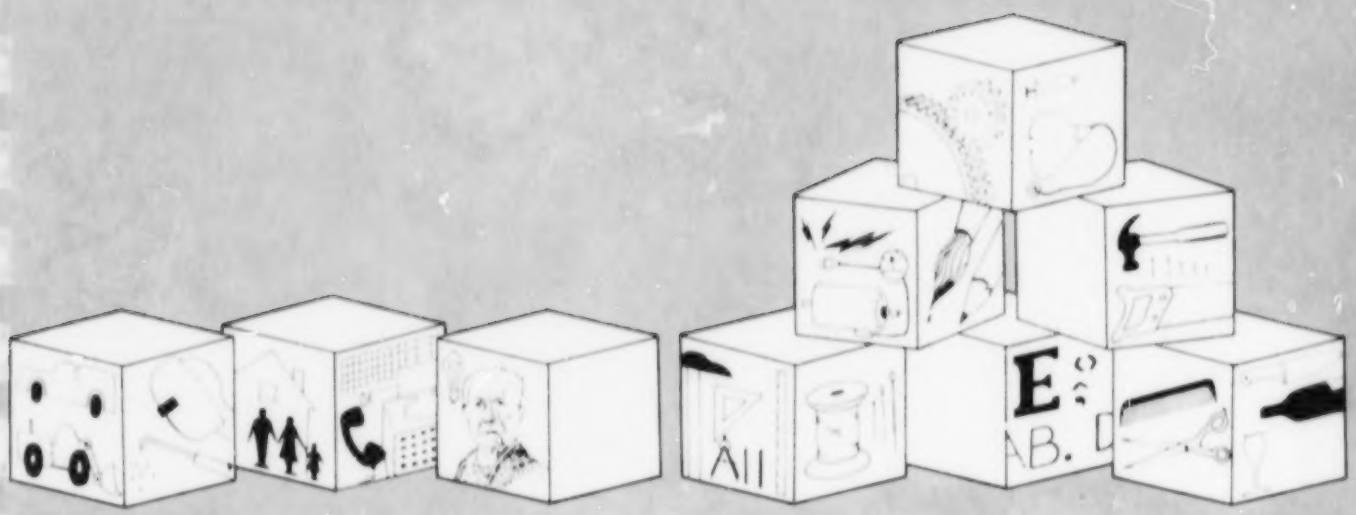
Les principaux impacts de la démarche de PERA sont les suivants: 1. un tel programme de formation aurait tendance à augmenter, chez les enseignants, le degré de satisfaction à l'égard des conditions générales d'exercice de leur profession et le sentiment de responsabilité face aux échecs de leurs élèves; 2. les diverses démarches expérimentales poursuivies par les enseignants de PERA auprès de leurs élèves ont pu

contribuer à susciter une attitude qui s'est avérée plus positive; 3. des impacts apparaissent également sur la didactique de l'enseignement professionnel et sur les projets éducatifs des écoles concernées; 4. enfin l'expérience de recherche-action a contribué au perfectionnement réel des enseignants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMEP

EDUQ 8470324

Université du Québec à Montréal
Département des sciences de l'éducation



projet réalisé au
baccalauréat en enseignement professionnel
et subventionné dans le cadre du
programme de perfectionnement des maîtres
en enseignement professionnel (P.P.M.E.P.)

EDUQ 8470324

Description et étude d'une expérience de perfectionnement des enseignants par la recherche-action

par

Gabriel Goyette, Ph.D., co-responsable de PERA

Jean Villeneuve, Ph.D., co-responsable de PERA

Claudine Nézet-Séguin, M.Ed., adjointe de recherche

Projet réalisé grâce à la subvention 82-QMP-06
du ministère de l'Éducation du Québec (P.P.M.E.P.)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

1983

Le projet de Perfectionnement des Enseignants par la Recherche-Action (PERA) a été expérimenté à l'UQAM de septembre 1979 à mai 1982 sous la responsabilité des professeurs-chercheurs Gabriel Goyette, Ph.D., et Jean Villeneuve, Ph.D.

Ce projet a été rendu possible grâce à des fonds de recherche obtenus du programme de subventions P.P.M.E.P. (ministère de l'Education).

La description et l'étude présentées ici de ce projet tient lieu de rapport de recherche soumis au P.P.M.E.P. et diffusé à toute personne préoccupée par l'implantation d'activités de perfectionnement professionnel des enseignants qui s'inspirent d'une approche de recherche-action.

Responsables pédagogiques du P.P.M.E.P. à l'UQAM:

Robert Morissette, Ph.D. (1979-1980)

Norbert Coisman, Ph.D. (1980-1981)

Guy St-Aubin, Ph.D. (1981-)

PREFACE

L'investissement dans la recherche constitue une condition nécessaire au progrès de toute société contemporaine. C'est là une conclusion de plus en plus reconnue et qui invite la société à investir dans la recherche pour adapter et mettre au point des stratégies et des approches conformes à son contexte socio-culturel et à ses objectifs de progrès.

Le champ multidisciplinaire de l'éducation n'échappe pas à cet impératif: l'investissement dans la recherche en éducation apparaît comme une condition nécessaire au progrès de l'éducation. Toutefois, le sens commun met en évidence, et l'expérience vécue le confirme, qu'il ne saurait y avoir de progrès de l'éducation sans progrès à divers paliers, surtout à celui de la relation pédagogique enseignement-apprentissage qu'entretient l'enseignant(e) avec ses élèves. L'investissement dans la recherche en éducation doit donc servir notamment à promouvoir la qualité et l'intégration de la recherche à ce palier privilégié.

D'autre part, le progrès pédagogique passe aussi par la voie d'un perfectionnement professionnel des enseignant(e)s. La combinaison de cette prémisse avec la précédente amène un nombre sans cesse croissant de personnes concernées à demander que le perfectionnement des enseignant(e)s s'associe à la recherche et s'accorde à la fois à leur vécu quotidien; d'où une nécessaire relation continue entre l'Université (lieu de recherche et d'accréditation des activités formelles de perfectionnement) et le milieu scolaire.

Passant de tels voeux aux actes concrets, les professeurs Goyette et Villeneuve nous livrent ici le produit éclairant de leurs travaux en ce sens. Après quelques années passées à l'étude du problème, ils ont consacré leurs énergies à l'exploration empirique d'une approche de perfectionnement d'enseignant(e)s selon une démarche inspirée d'un modèle et d'une méthodologie de recherche-action: une formation à et par la recherche, en vue de solutionner adéquatement des problèmes pédagogiques vécus quotidiennement par des enseignant(e)s dans leurs classes, dans le cadre d'activités de perfectionnement accréditées à l'intérieur d'un programme universitaire.

La compétence de ces professeurs dans le domaine de la recherche-action comme stratégie de perfectionnement ne fait plus aucun doute. La présentation qu'ils nous brossent de leu. expérience permet à la fois de soutenir l'intérêt d'une lecture agréable et de saisir clairement l'interaction des éléments conceptuels, méthodologiques, organisationnels et pratiques du processus.

Le premier chapître s'ouvre sur la dialectique du problème dans le cadre d'une situation précise, comme il se doit en toute entreprise de recherche-action. Rapidement, les conditions et les paramètres sont fixés et il est facile aux lecteurs d'y voir la possibilité d'entreprendre une démarche semblable dans d'autres situations de perfectionnement.

Les éléments conceptuels étant mis en place, les deuxième et troisième chapîtres présentent un éclairage utile des éléments méthodologiques,

organisationnels et pratiques qui ont caractérisé toute la démarche.

Le dernier chapître et la conclusion démontrent finalement qu'il est possible et réaliste de mettre en place les conditions nécessaires pour assurer le perfectionnement des enseignant(e)s dans un cadre de recherche-action.

Ce rapport constitue donc une référence et un outil de travail de première main pour ceux à qui il s'adresse particulièrement: chercheurs et étudiants, enseignant(e)s et autres agents d'éducation scolaire, formateurs de maîtres. Il peut aussi servir de guide pour élaborer et évaluer d'autres activités qui viseraient à intégrer la recherche en éducation et le perfectionnement des enseignant(e)s en vue d'améliorer l'activité éducative. Il contribue enfin au progrès de l'éducation dans le monde francophone contemporain, en franchissant un pas important vers l'intégration de la recherche au palier privilégié de l'enseignant(e) en classe.

Serge P. Séguin
Ph.D., mesure et évaluation en éducation
Professeur, UQAM

TABLE DES MATIERES

Chapitre			Page
PRESENTATION			1
1.	L'ENCADREMENT THEORIQUE		8
	1.1	Evolution récente de l'enseignement professionnel	10
	1.2	Le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel	13
	1.3	Liens entre la recherche et la pratique éducative	16
	1.4	Le développement de la recherche-action	21
		1.4.1 Notion de recherche-action en éducation	22
		1.4.2 Avantages et limites de la recherche-action	29
		1.4.3 La recherche-action et le perfectionnement professionnel continu	32
	1.5	Les objectifs du projet PERA ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	34
		1.5.1 Objectif général	34
		1.5.2 Objectifs spécifiques	34
		1.5.2.1 Objectifs relatifs aux enseignants	
		1.5.2.2 Objectifs relatifs aux élèves	
		1.5.2.3 Objectifs relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel	
		1.5.2.4 Objectifs relatifs au projet éducatif de l'école	
2.	ELEMENTS DE METHODOLOGIE		36
	2.1	La recherche-action en tant que modèle de perfectionnement	38
		2.1.1 Exploration et analyse de l'expérience	38
		2.1.2 Enoncé d'un problème de recherche	40
		2.1.3 Planification d'un projet	42

2.1.4 Réalisation du projet 44

2.1.5 Présentation et analyse des résultats 45

2.1.6 Interprétation, conclusion et prise de décision 45

2.2 Devis de recherche 47

2.2.1 La clientèle 47

2.2.2 Les modalités d'évaluation 50

2.2.3 Les instruments d'évaluation 52
- 2.2.3.1 Question ouverte sur les éléments ayant un effet sur l'apprentissage
- 2.2.3.2 Questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.)
- 2.2.3.3 Questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité des enseignants face au rendement des élèves (S.R.R.E.)

3. LE PROGRAMME D'ACTIVITES 68

3.1 Phase I: Elaboration d'un projet (1979-80) 70

3.1.1 L'analyse du vécu pédagogique 70

3.1.2 L'explicitation du souhaitable 72

3.1.3 Elaboration d'un projet de recherche-action 73

3.2 Phase II: Planification et mise à l'essai (1980-81) 75

3.2.1 Planification 75
- 3.2.1.1 Initiation à la recherche
- 3.2.1.2 Choix de stratégies d'enseignement
- 3.2.1.3 Stratégies d'évaluation et instruments de mesure
- 3.2.1.4 Devis de recherche et calendrier de mise à l'essai

3.2.2 Mise à l'essai 80
- 3.2.2.1 Cueillette des données
- 3.2.2.2 Discussions avec les responsables de la recherche
- 3.2.2.3 Préparation au traitement des données
- 3.2.2.4 Rédaction du rapport

3.3 Phase III: Analyse et interprétation, diffusion (1981-82) 83

3.3.1 Analyse et interprétation des résultats 83

3.3.2 Diffusion des projets d'enseignants 84

3.4 Rôles et fonctions des intervenants 86

3.4.1 Rôles et fonctions des professeurs-chercheurs 86
3.4.1.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA
3.4.1.2 Fonctions auprès des conseillers en enseignement professionnel ou technique
3.4.1.3 Fonctions auprès de l'adjointe de recherche

3.4.2 Rôles et fonctions des conseillers en enseignement professionnel ou technique 90
3.4.2.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA
3.4.2.2 Fonctions auprès des professeurs-chercheurs
3.4.2.3 Fonctions auprès de l'adjointe de recherche

3.4.3 Rôles et fonctions de l'adjointe de recherche 92
3.4.3.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA
3.4.3.2 Fonctions auprès des professeurs-chercheurs
3.4.3.3 Fonctions auprès des conseillers en enseignement professionnel ou technique

4. LES RESULTATS 97

4.1 Résultats relatifs aux enseignants 101

4.1.1 Identification des éléments qui ont un effet sur l'apprentissage 101

4.1.2 Satisfaction face à l'emploi 104

4.1.3 Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves 107

4.1.4 Auto-évaluation, par les enseignants concernés, des acquis de perfectionnement réalisés par leur participation à PERA 110
4.1.4.1 Liste des acquis d'ordre cognitif
4.1.4.2 Liste des acquis d'ordre affectif
4.1.4.3 Liste des difficultés encourues et surmontées
4.1.4.4 Commentaires concernant les listes d'acquis et de difficultés

4.2 Résultats relatifs aux élèves 115

4.2.1 L'attitude des élèves à l'égard du cours 115
4.2.1.1 Analyse d'items

4.2.1.2 Comparaison de l'attitude entre les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle ayant répondu au questionnaire, après l'expérience

4.2.2 Résultats en regard des objectifs formulés pour chaque projet 121

4.2.3 Commentaires relatifs aux élèves 126

4.3 Résultats relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel 127

CONCLUSION 139

. Les grandes lignes du projet

. Les impacts

. Le perfectionnement par la recherche

REFERENCES CHOISIES 146

ANNEXES 150

A. Question sur les éléments effectifs d'apprentissage 152

B. Questionnaire sur la satisfaction des enseignants 154

C. Questionnaire sur le sentiment de responsabilité 159

D. Questionnaire d'auto-évaluation de compétence 166

E. Guide des activités quotidiennes de recherche-action 173

F. Attitudes des élèves à l'égard du cours 207

G. Fiche d'évaluation d'écrits didactiques 213

H. Bibliographie sur la recherche et la pratique en classe 222

I. Bibliographie sur les méthodes de recherche en éducation 247

J. Bibliographie sur la recherche-action 258

K. Liste des rapports des enseignants de PERA 268

LISTE DES TABLEAUX

Page

Schéma 1. Cycle spiral de la recherche-action 39

Schéma 2. Identification de projets de recherche-action 70

Schéma 3. Structure organisationnelle de PERA 87

Tableaux

1. Différences entre la recherche fondamentale, la recherche-action et l'investigation informelle en éducation 25

2. Variation des sujets du groupe "expérimental" 47

3. Liste des énoncés favorables et défavorables à chacune des variables mesurées dans le Questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.) 56

4. Cueillette des données relatives aux enseignants du projet PERA enseignement professionnel 99

5. Classification des éléments influençant les apprentissages en classe, selon les enseignants du groupe expérimental 102

6. Distribution des résultats des 13 enseignants sur chacun des 7 facteurs et au total du Q.S.E. 106

7. Caractéristiques des distributions des résultats au questionnaire S.R.R.E., pour les deux groupes, après l'expérience 109

8. Résultats aux analyses des 14 items de l'échelle d'attitude des élèves envers le cours en général, par corrélation item-test et par test "t" 117

9. Comparaison des résultats d'attitude obtenus par 66 sujets de groupes expérimentaux et 36 sujets de groupes de contrôle 118

10. Comparaison des résultats d'attitude obtenus par 96 sujets de groupes expérimentaux, avant et après l'expérience 120

11. Résultats obtenus en regard de chacun des objectifs, pour chaque projet 122

12. Liste des productions matérielles conçues par 12 enseignants de PERA pour résoudre divers problèmes relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel 130

PRESENTATION

PRESENTATION

La société actuelle évolue rapidement, et cette évolution entraîne de nombreux changements dans tous les domaines et à tous les niveaux. Les connaissances augmentent sans cesse et se modifient, proposant ainsi un défi constant aux gens qui composent cette société en évolution. Le monde de l'éducation se doit d'être à l'avant-garde de ces modifications s'il veut continuer d'assumer le rôle que la société lui confère, qui est de promouvoir et de faciliter l'intégration au changement dans une société dynamique d'aujourd'hui et de demain.

Ainsi, dans le domaine scolaire, les programmes d'études sont modifiés en conséquence; on y dénote une tendance certaine à initier les jeunes à certaines découvertes technologiques et à les mieux préparer au marché du travail vers lequel ils se dirigent; l'avènement de l'ordinateur à l'école est déjà amorcé, et ce n'est qu'un exemple de tous ces changements, autrefois impensables, qui voient le jour quotidiennement dans nos écoles. Les méthodes et approches didactiques sont aussi remises en question à la lumière des connaissances récemment acquises concernant les conditions d'apprentissage. Tout cela contribue à promouvoir la nécessité d'un perfectionnement continu des enseignants.

Toutefois, il est généralement reconnu que le perfectionnement des enseignants n'a souvent pas d'écho dans leurs activités quotidiennes en classe. De plus, le perfectionnement est souvent ponctuel et ne prépare pas adéquatement les enseignants à poursuivre eux-mêmes leur perfectionnement

au gré des changements de programmes et des innovations pédagogiques. Avec l'évolution rapide, le fossé reprend place entre l'école et la société.

D'autre part, la recherche en éducation, qui devrait présider à tout changement ou innovation à l'école, influence malheureusement peu l'activité éducation. Pourtant, elle contribue souvent à l'augmentation des connaissances concernant les conditions d'apprentissage, au nom desquelles on apporte des innovations. En effet, les résultats de recherche, inadéquatement communiqués par les chercheurs qui les adressent à des spécialistes, n'atteignent pas les enseignants qui, eux, sont mal préparés à les comprendre. Ici encore, un fossé se creuse, cette fois entre l'école et la recherche universitaire en éducation.

Après de nombreuses lectures et réflexions, nous avons cru, comme d'autres, qu'un perfectionnement par la voie de la recherche permettrait, du moins théoriquement, de combler ces lacunes, de rétrécir ces fossés existant, d'une part, entre l'école et la société, et d'autre part, entre l'école et la recherche en éducation. Cette recherche, menée par les enseignants eux-mêmes, devrait s'orienter vers la solution de problèmes pédagogiques vécus quotidiennement. Ce type de recherche s'apparente à la définition de la recherche-action, à savoir: une recherche entreprise par des praticiens dans le but d'améliorer leurs pratiques éducatives (Corey, 1953).

Dans le modèle traditionnel de perfectionnement, l'enseignant, tiraillé par les exigences de son programme d'étude et par les besoins

de sa tâche, est exclu des activités de recherche. Un programme basé sur la recherche-action en tant que démarche d'investigation systématique, rationnelle, objective et réaliste, centre son attention et son intérêt sur les résultats des travaux scientifiques et sur leur importance dans son activité quotidienne. Cette approche offre l'espoir de rétrécir le fossé entre les chercheurs et les enseignants en initiant ces derniers à la rigueur de la méthode scientifique. La recherche-action exige la participation active du praticien aux diverses étapes et le respect du contexte naturel du problème à l'étude; sa valeur réside dans sa contribution à l'amélioration de la pratique éducative tout en assurant le perfectionnement des participants.

C'est donc en s'inspirant d'un processus et d'une méthodologie de recherche-action qu'un modèle de programme de perfectionnement fut tracé: les enseignants en perfectionnement participeraient à une recherche utile, permettant d'articuler à la fois le perfectionnement et la recherche autour du vécu. Ce faisant, ces enseignants s'initieraient suffisamment à la méthodologie de la recherche pour pouvoir ensuite se servir des habiletés ainsi acquises dans la poursuite d'un auto-perfectionnement continu.

Il fallait éprouver ce modèle. A cette fin, des subventions furent accordées par le P.P.M.E.P. (à l'UQAM), PERA fut créé et bientôt le projet PERA enseignement professionnel débuta. Ce document décrit, en quatre chapitres, le rapport de l'expérience.

Au chapitre premier, portant sur l'encadrement théorique, une revue

de la littérature est d'abord effectuée en regard de l'évolution de l'enseignement professionnel et du perfectionnement des enseignants de ce secteur; puis le développement de la recherche-action est abordé; et enfin, les objectifs de PERA enseignement professionnel sont spécifiés. Le lecteur est à même d'apprécier les sources et arguments qui ont justifié l'entreprise de ce projet et d'y découvrir non seulement une définition de la recherche-action mais une comparaison détaillée de ce type de recherche avec la recherche et l'investigation formelles.

Le deuxième chapitre, traitant des éléments de méthodologie, décrit d'abord la démarche de recherche-action en tant que modèle de perfectionnement, puis présente le devis de recherche utilisé pour le projet PERA enseignement professionnel. Le lecteur y trouvera une description des étapes à franchir pour parcourir un cycle de recherche-action et des suggestions de tâches à réaliser à chacune de ces étapes; de plus, la présentation et la discussion de trois instruments de mesure utilisés ajoute à l'information du lecteur.

Le programme d'activités est décrit de façon très détaillée au troisième chapitre. Les trois phases du projet, à savoir: 1) l'élaboration d'un projet, 2) la planification et la mise à l'essai et 3) l'analyse, l'interprétation et la diffusion, sont tour à tour présentées, suivies d'une description des rôles et des fonctions de tous les intervenants; cette dernière description est illustrée d'un schéma permettant au lecteur de saisir la structure organisationnelle de PERA. Le lecteur sera ici amené à constater comment le modèle s'est concrétisé dans la

réalité et pourra y puiser, le cas échéant, des suggestions pour l'entreprise d'une démarche semblable.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats du projet sous trois rubriques principales correspondant aux objectifs du projet; on y discute donc des résultats relatifs 1)aux enseignants, 2) aux élèves et 3) à la didactique de l'enseignement professionnel. A la lumière des diverses analyses, appréciations et discussions, le lecteur sera ainsi en mesure de tirer ses propres conclusions sur la valeur de l'expérience.

Parmi les onze annexes qui terminent ce rapport, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur les quatre dernières (H,I,J et K), susceptibles de lui être particulièrement utiles; ces quatre annexes sont des bibliographies: sur la dialectique praticien-chercheur et sur la recherche en classe (H), sur les méthodes de recherche en éducation (I), sur la recherche-action (J) et des rapports de recherche-action réalisés par des enseignants dans le cadre du projet PERA enseignement professionnel (K).

Nous sommes convaincus que le perfectionnement des enseignants par la recherche-action est viable et réaliste (les résultats présentés ici en témoignent) et que le rapport qui suit peut s'avérer utile pour susciter d'autres expériences en ce sens.

Des remerciements s'adressent d'abord au P.P.M.E.P. de l'UQAM, particulièrement à Messieurs Robert Morrissette, Norbert Coisman et Guy St-Aubin qui, en tant que responsables, respectivement pour les

années 1979-1980, 1980-1981 et 1981-1983, ont facilité la réalisation de ce projet ainsi que la diffusion des rapports de recherche qui en émanent.

Des remerciements s'adressent aussi à Messieurs Guy Bouliane, Yvon Beauregard, Lionel De Villers et Michel Rousselot, qui, comme conseillers en enseignement professionnel, ont collaboré à la réussite de ce projet en mettant leurs conpétence et disponibilité au service des enseignants-étudiants.

Des remerciements s'adressent surtout aux 13 enseignants-étudiants, dont les noms apparaissent à l'Annexe K de ce rapport, pour l'enthousiasme, la constance et la disponibilité qu'ils ont manifestés tout au long du projet, malgré le travail ardu qu'ils ont dû fournir afin de mener à terme et avec succès chacun de leurs projets.

Des remerciements s'adressent enfin au professeur Serge P. Séguin qui a non seulement accepté de préfacer ce rapport, mais en a critiqué et commenté rigoureusement des versions préliminaires, dans le but de nous aider à rendre ce rapport utile aux personnes qui partagent nos préoccupations.

CHAPITRE PREMIER

L'ENCADREMENT THEORIQUE

CHAPITRE PREMIER

L'ENCADREMENT THEORIQUE

Le projet PERA enseignement professionnel a été réalisé dans le cadre d'activités autorisées du programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'UQAM, s'adressant aux enseignants du secteur professionnel. Deux composantes importantes ont inspiré et orienté le projet PERA, à savoir: le perfectionnement des enseignant(e)s du professionnel et la recherche-action. Pour chacune de ces composantes, deux aspects sont considérés: d'une part, l'enseignement professionnel est vu sous les aspects de l'évolution récente de ce secteur et des besoins en perfectionnement des enseignants qui en émanent; d'autre part, après avoir déploré l'absence habituelle de liens, pourtant nécessaires, entre la recherche et la pratique éducative, une tentative sera amorcée pour cerner les caractéristiques de développement d'une recherche-action efficace, qui réponde aux objectifs de perfectionnement pédagogique des enseignants, tout en associant recherche et pratique éducative. Ce chapitre se termine par la présentation des objectifs généraux et spécifiques du projet PERA enseignement professionnel.

1.1 Evolution récente de l'enseignement professionnel

Au Québec, avant 1960, seuls les instituts de technologie et les écoles de métiers dispensaient des activités d'apprentissages scolaires relatifs à la pratique de métiers en milieu de travail. La formation professionnelle relevait tantôt de ces instituts ou écoles, tantôt d'initiatives des entreprises ou des industries, ou ne s'acquérait que par voie d'apprentissage en milieu de travail.

C'est à la réforme scolaire des années 60 que l'on doit l'intégration de la formation professionnelle aux structures scolaires accessibles à l'ensemble de la population, via des écoles secondaires polyvalentes et des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). L'objectif ultime d'une telle insertion était d'assurer le développement technologique, économique et social du Québec par une formation à la fois polyvalente, plus diversifiée, plus équilibrée, et par la promotion d'une main d'oeuvre plus qualifiée.

En 1980, dans les institutions publiques, 30% des élèves du deuxième cycle du secondaire (contre 11,3% en 1970) et plus de 50% des élèves des Cegep (contre 44,7% en 1970) sont inscrits au secteur professionnel; plus de 200 spécialités professionnelles sont offertes dans quelque 300 écoles secondaires polyvalentes et 46 collèges (MEQ, 1982).

Au deuxième trimestre 1982, le MEQ émet diverses "propositions de relance et de renouveau" relatives à *La formation professionnelle des jeunes*. Il s'agit de soumettre aux intéressés une nouvelle politique de la formation professionnelle. Onze colloques régionaux ont lieu

sur le sujet en septembre et octobre 1982: une multitude d'ateliers y sont tenus et environ 65 mémoires y sont présentés. Le coordonnateur ministériel de la formation professionnelle, monsieur Andréa Bouchard, possède des documents de travail décrivant les résultats et les principaux aboutissements de cette vaste consultation. Des résumés apparaissent dans *Profil*, Vol.3, nos 2,3 et 4 (UQAM, 1983).

Cette nouvelle politique, jumelée au nouveau régime pédagogique du secondaire (MEQ, 1981) annonce des changements importants dont il faut s'accommoder à court terme. A titre d'exemples:

- une formation technologique minimale pour tous les élèves: les cours d'initiation à la technologie et d'économie familiale passent d'optionnels à obligatoires et doivent être remodelés; de nouvelles activités d'éveil technologique au primaire et d'éducation technologique au deuxième cycle du secondaire doivent être développées et dispensées aux élèves;

- une formation plus générale de tous les élèves du secondaire, y compris ceux du secteur professionnel: le professionnel court (P.C.) disparaît et la formation professionnelle peut être poursuivie en 6^{e} secondaire;

- un choix d'activités de formation professionnelle en accord avec l'évolution technologique: il devient urgent de définir de nouveaux secteurs (tels robotique et bureautique) et d'aménager de nouvelles activités concernant notamment les métiers qui font appel à une technologie en constante évolution.

Ce développement de l'enseignement professionnel a entraîné l'embauche

de nombreux enseignants dont un grand nombre ne possédait qu'une formation de base dans un secteur professionnel, très souvent acquise par voie d'apprentissage en milieu scolaire. Pour beaucoup, il manquait une formation psychopédagogique appropriée: c'est pour combler cette lacune qu'un plan directeur de formation fut mis en oeuvre en 1973-1974, touchant la formation pédagogique initiale des maîtres de l'enseignement professionnel. Mais cela n'était pas suffisant: les besoins de perfectionnement continu de ces maîtres, et d'autres enseignants du secteur général, déjà reconnus en 1975, deviennent plus insistants à cause du développement actuel de l'enseignement professionnel.

1.2 Le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel (au Québec et à l'UQAM)

Des programmes de formation pédagogique initiale des maîtres de l'enseignement professionnel ayant été mis en oeuvre, il fallait aussi songer aux besoins d'un perfectionnement continu adapté aux exigences de l'enseignement (culture personnelle, élargissement et approfondissement de la formation première dans le champ d'enseignement). C'est pour combler ces besoins qu'un plan directeur de perfectionnement fut proposé par le MEQ (1975) et mis en oeuvre dans diverses universités, dont l'UQAM en 1976.

Ce programme était alors nécessaire à cause de la constante évolution des programmes d'études et de la technologie; aujourd'hui, les mêmes besoins existent et deviennent même plus pressants suite aux propositions récentes de relance et de renouveau de l'enseignement professionnel. En effet, l'opération de relance a pour but d'assurer une formation professionnelle de qualité. La majorité des intervenants, lors des colloques régionaux tenus à l'automne 1982 sur le sujet, ont reconnu que cet objectif gravite autour d'un renouveau pédagogique et que, en conséquence, le perfectionnement des maîtres en constitue l'une des assises importantes. Les préoccupations des intervenants à cet égard concernent particulièrement des cours à remodeler, des nouveaux cours à créer, des activités à adapter à l'évolution technologique, des nouvelles pratiques commandées par la disparition du professionnel court et la poursuite de la formation professionnelle en 6^{e} secondaire.

Dix universités québécoises participant au plan du MEQ offrent divers programmes de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (P.P.M.E.P.). Pour sa part, l'UQAM offre un baccalauréat (BEP) dont les objectifs généraux s'inspirent du plan directeur du MEQ et cherchent à développer des connaissances et des habiletés professionnelles relatives à l'enseignement d'un métier. De plus la structure du BEP de l'UQAM est unique et particulière en ce qu'elle est fondée sur l'idée que la maître-étudiant peut définir et organiser son propre cheminement de formation: c'est lui qui établit ses besoins lors d'activités d'accueil ou d'intégration, et se fixe un itinéraire dans une démarche-processus qui l'amène à trouver, surtout dans des projets éducatifs individuels ou collectifs et des stages industriels, les moyens de satisfaire ses besoins de perfectionnement; son programme est complété par un choix de cours formels (au plus, le tiers du programme ou 10 cours) propres à fonder un système explicatif de phénomènes techniques ou d'apprentissage.

La clientèle du BEP de l'UQAM est hétérogène à de nombreux points de vue (voir Lavallée, 1979, pp.87-88). Notamment, elle est issue d'un large éventail de secteurs professionnels et présente une grande diversité de curricula studiorum post-secondaires et d'expérience en enseignement ou en industrie. De plus, les motifs premiers d'inscription sont, pour la moitié, liés au besoin d'acquérir des habiletés pédagogiques et, pour l'autre moitié, d'acquérir des habiletés concernant, à parts égales, la culture, l'expression ou un métier particulier.

Ces caractères d'hétérogénéité constituent un plaidoyer en faveur du maintien de la structure actuelle du BEP, fondée sur la poursuite d'objectifs personnalisés d'ordre psychopédagogique, culturel et technologique, compte tenu des secteurs à couvrir, des changements technologiques continuels et des renouveaux pédagogiques exigés.

La structure du programme du BEP de l'UQAM constitue aussi une tentative de solution à l'un des problèmes majeurs qui caractérisent un grand nombre de projets en éducation, à savoir leur morcellement. Le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E., 1971) a insisté sur ce problème de manque de cohésion, susceptible d'expliquer certains échecs ou le peu d'effets produits sur le système éducatif comparativement aux sommes et aux énergies investies.

Le perfectionnement des enseignants constitue l'un de ces domaines d'activités qui manifestent souvent de l'incohérence: les sessions de perfectionnement des enseignants n'ont pas nécessairement leur suite dans la salle de cours. Pour qu'un perfectionnement se traduise par une amélioration des comportements pédagogiques, il apparaît justifié d'avancer l'hypothèse que les deux conditions suivantes doivent être rencontrées:

- l'enseignant doit avoir la conviction que le perfectionnement lui permettra de résoudre ses problèmes quotidiens; et
- l'enseignant doit avoir la conviction que le milieu de travail encourage ce nouveau type de comportement.

Le BEP de l'UQAM offre un programme de démarche-processus articulé autour de ces deux exigences.

1.3 Liens entre la recherche et la pratique éducative

A cause de sa structure particulère et de son accent sur une démarche-processus, le programme du BEP offre la possibilité aux étudiants, enseignants du secteur professionnel, de mettre au point et d'expérimenter des innovations pédagogiques dans le cadre d'activités dites de recherche.

Cependant, la recherche en éducation aussi souffre d'un hiatus entre la quantité de recherches menées et le peu d'effets produits. Plusieurs chercheurs et éducateurs se sont préoccupés de ce sujet et se sont interrogés sur le manque sinon l'absence de liens entre les conclusions de recherches en éducation et l'activité éducative. Un large éventail bibliographique a été répertorié sur le sujet (voir Annexe H). Appuyés sur les propos de quelques-uns des auteurs répertoriés, on peut tenter de cerner les principales caractéristiques de cette dialectique.

Asbury (1975) identifie six raisons majeures pour lesquelles la recherche en éducation s'avère inutile pour la communauté en général. Il insiste, d'une part, sur le peu de préoccupation des chercheurs à l'égard de l'impact de leurs recherches, et d'autre part, sur les conceptions et les méthodes inadéquates qui ont marqué beaucoup de recherches en éducation et les ont rendues sans valeur.

Farrell (1970), suivi par Huberman (1973), argumente que la recherche sur l'enseignement n'est pas utilisée par manque de communication (les enseignants n'en sont pas informés et les chercheurs ne communiquent

pas adéquatement) et par le refus des enseignants de souscrire aux conclusions de recherches. Ce refus proviendrait de quatre causes majeures: les enseignants sont sécurisés dans leurs habitudes, ils ne sont pas préparés à accueillir les données scientifiques, toutes les composantes de l'enseignement n'ont pas fait l'objet d'investigations scientifiques, et finalement, l'efficacité de l'enseignement dépend aussi de nombreuses conditions particulières.

Brown (1976) présente une excellente synthèse de la documentation d'ERIC sur le sujet et regroupe les causes identifiées dans la littérature sous trois grands volets, à savoir: les chercheurs et les enseignants s'ignorent les uns les autres et ils sont peu flexibles dans leurs perceptions de l'activité éducative; les enseignants perçoivent les découvertes de recherches comme menaçantes, susceptibles de révéler des failles dans leur enseignement, et cette crainte est amplifiée par leur manque de formation à la recherche; enfin, la recherche est loin de la réalité et la communication des résultats de recherche, ou bien n'atteint pas les enseignants, ou bien leur demeure incomprise.

Avanzini (1978) présente un autre tour d'horizon des problèmes de manque de liens entre la recherche et la pratique éducative. Il insiste sur la méfiance des enseignants à l'égard de toute innovation. Pour que cette perception perde son caractère menaçant, il semble nécessaire que les enseignants endossent les objectifs de toute innovation proposée et qu'ils y participent avec leur accord profond. De plus, pour qu'ils acceptent d'utiliser les résultats de recherches, il leur faut être initiés à faire de la recherche.

Dans cette dernière perspective, Fanslow (1976) propose une démarche susceptible d'aider les enseignants à utiliser les résultats de recherches dans leurs classes. Cette démarche consiste à lire et à évaluer des rapports de recherches selon chacune des cinq étapes majeures de la recherche en éducation.

Toutefois, Adams (1976) met une sourdine à tout projet de ce genre qui négligerait d'assurer une diminution importante de la peur qu'inspire la recherche aux enseignants. Il insiste sur la nécessité d'une attitude motivée chez les enseignants pour décider d'acquérir des compétences en recherche leur permettant soit d'en utiliser les résultats, soit d'en entreprendre eux-mêmes.

L'un des articles les plus complets sur le sujet revient à Russell *et al.* (1973) qui identifient sept composantes majeures pour un modèle expérimenté d'innovations en éducation fondées sur des activités de recherches. Ces composantes sont:

- la nécessité de combiner théorie et pratique de la recherche à l'école;
- l'existence d'un climat propice au changement;
- l'utilisation de l'évaluation pour promouvoir, faciliter et valider l'innovation;
- l'utilisation de stratégies de développement de curriculum;
- la coopération entre écoles;
- l'existence d'un réseau de communication constante; et
- la responsabilité de l'enseignant face au changement.

A propos de la première de ces composantes, les auteurs, considérant l'absence de liens entre la recherche et la pratique éducative, portent surtout

le blâme sur le fait que les chercheurs identifient souvent des problèmes pertinents à leurs projets et proposent des solutions qui conviennent à leurs modèles, mais qui ne sont pas reconnues comme adéquates par les enseignants qui les rejettent. Les auteurs suggèrent donc que les problèmes de recherche soient identifiés par les praticiens et que les solutions proposées par les chercheurs soient testées sur le terrain plutôt qu'en laboratoire.

En filigrane, sous-jacent aux sept composantes énumérées, Russel et ses collaborateurs insistent sur le besoin de maintenir un équilibre, pourtant fragile, entre, d'une part, les théoriciens qui tendent à créer leur propre réalité subjective conduisant inévitablement à d'autres recherches inadéquates en éducation, et, d'autre part, les praticiens qui tendent à obtenir des solutions utiles pour des milieux spécifiques, mais sans générer de solutions plus étendues, laissant ainsi la majorité des écoles se débrouiller seules.

En résumé, il ressort de cette brève revue de documentation que la recherche en éducation est souvent conduite par des chercheurs extérieurs qui utilisent l'école comme terrain d'expérimentation, pour y cueillir des données en vue de trouver des réponses à leurs problèmes de recherche. Les résultats ainsi obtenus ne répondent pas à la majorité des besoins locaux et des questions émergeant de la pratique éducative. L'absence des praticiens du processus de recherche, ainsi que les différences de formation et de préoccupations entre chercheurs et praticiens, expliquent pour beaucoup la disjonction pratique-recherche qui amoindrit la contribution de la recherche et prive l'activité éducative d'enrichis-

sements possibles démontrés par diverses recherches. A l'inverse, partir de problèmes pédagogiques identifiés par les enseignants, et assurer la participation de ces derniers aux réflexions et aux solutions, augmenterait les répercussions de la recherche sur les comportements pédagogiques des enseignants.

1.4 Le développement de la recherche-action

Le praticien et le chercheur en éducation ont longtemps cheminé sans jamais se rencontrer. Chacun a développé un bagage de savoir théorique, de savoir-faire et de savoir-être. La collaboration permettrait l'intégration de ces savoirs, la construction d'un pont entre la recherche et la pratique devant entraîner des progrès tant au niveau de la science que de l'action.

Le stade de cette dichotomie peut être dépassé. La recherche peut se mettre à l'écoute des praticiens et inversement. Mais il revient au praticien de faire entendre sa voix, de faire connaître ses interrogations, de poser ses problèmes.

Pour y arriver, le praticien doit acquérir une formation à la recherche et par la recherche afin de pouvoir, d'une part, lire, analyser, synthétiser et dégager les applications des résultats de recherches à sa pratique, et d'autre part, identifier ses besoins de recherches et entreprendre, s'il le juge à propos, des travaux de recherche-action en vue d'y répondre.

Dans les pages qui suivent, la notion de recherche-action est précisée, ainsi que les avantages et les limites de ce type de recherche, dans l'optique particulière de son rôle comme moyen de perfectionnement des enseignants. Deux bibliographies ont été répertoriées sur ce sujet, l'une concernant les méthodes de recherche en éducation (voir Annexe I) et l'autre, la recherche-action proprement dite (voir Annexe J). Les propos

ci-après s'en inspirent largement même s'ils ne sont pas identifiés à un auteur particulier. Néanmoins, il faut souligner l'influence dominante des travaux de Borey (1953) et de Borg (1963) sur la façon utilisée ici pour cerner les caractéristiques de la recherche-action.

1.4.1 Notion de recherche-action en éducation

La recherche-action en éducation est l'étude scientifique d'un problème vécu dans l'immédiat, hic et nunc, par un éducateur ou par un groupe d'éducateurs, en vue de trouver des solutions adéquates et efficaces.

La recherche s'effectue par l'éducateur directement impliqué dans le problème. Le problème se manifeste au niveau du vécu professionnel de l'éducateur. Il peut y avoir plusieurs raisons qui le motivent à entreprendre cette démarche. Il se peut qu'un enseignant veuille améliorer son enseignement en développant de nouvelles habiletés et trouver ainsi des solutions à un problème pratique. Un autre enseignant peut essayer de nouvelles stratégies d'apprentissage et tenter d'en évaluer les résultats.

La recherche peut être faite par une seule personne ou en équipe dans une classe ou par degré. Dans certains cas, l'école entière ou une région peut y participer. Pour celui qui s'initie à la recherche, le préalable primordial est de se sentir professionnellement responsable de sa pratique éducative. Il voudra alors se tenir au courant des nouveaux développements dans son domaine. Face à des situations insatisfaisantes, il sera prêt à introduire les changements pour une éducation plus adéquate et plus efficace. En ce qui concerne la recherche en groupe, ou ce qu'on appelle la recherche-action en collaboration, il y a plusieurs pré-requis:

- un esprit d'équipe favorable,
- une administration intéressée,
- un bon "leadership",
- un consultant.

Dans ce genre de recherche-action, il est nécessaire qu'une personne responsable aide le groupe à s'organiser tout en assumant certaines tâches, soit un leader pour orienter et diriger le groupe; sans cette personne-clé la recherche risque de devenir vague, désorganisée et confuse, ce qui entraînerait le désintéressement des participants. La participation d'un consultant s'avère aussi nécessaire pour guider le groupe tout au long du processus de recherche; par exemple, le consultant peut aider les chercheurs à identifier et à définir les variables sous-jacentes au problème à l'étude, renseigner les gens sur les instruments disponibles ou à construire pour recueillir des données qu'ils pourront analyser et interpréter; il est essentiel que le consultant soit compétent dans la méthodologie de la recherche.

La recherche-action emprunte les méthodes de recherche de la recherche formelle: cette approche utilise donc une démarche scientifique, avec certaines particularités qui se précisent à l'usage. La démarche débute par la formulation d'une question; suivent la cueillette d'information sur la question posée, l'énoncé du problème, l'élaboration de stratégies pour la vérification des hypothèses ou du niveau d'atteinte des objectifs, l'analyse des résultats, les conclusions et la prise de décisions.

Bien qu'empruntant les mêmes méthodes, la recherche-action et la

recherche formelle diffèrent sur plusieurs points. La recherche-action doit être plus flexible car elle ne peut contrôler certaines variables en jeu dans la situation globale: le chercheur doit tenir compte du milieu réel dans lequel il travaille. De plus, le but premier de la recherche-action étant d'améliorer la pratique éducative par la solution de problèmes hic et nunc, ce type de recherche n'opère pas dans l'optique de généraliser immédiatement ses résultats. Toutefois, la démarche de recherche-action encourage ses usagers à analyser et à étudier les autres recherches déjà effectuées concernant le problème soulevé.

Le Tableau I énonce les principales différences entre la recherche fondamentale, la recherche-action et l'investigation informelle en éducation, sur les dix caractéristiques identifiées comme les plus importantes. En résumé, les quatre principaux éléments qui distinguent la recherche-action de la recherche formelle peuvent être énoncés comme suit:

- La recherche-action ne cherche pas à généraliser la solution d'un problème ni à formuler une théorie explicative d'un phénomène éducatif;
- elle est menée par des praticiens, non par des spécialistes de la recherche formelle;
- elle sert à solutionner un problème spécifique;
- elle s'effectue dans la vie réelle et non dans un laboratoire.

TABLEAU 1

Différences entre la recherche fondamentale, la recherche-action et l'investigation informelle en éducation

CARACTERISTIQUES	RECHERCHE FORMELLE	RECHERCHE-ACTION	INVESTIGATION INFORMELLE
1- formation requise	Entraînement intensif en mesure et évaluation. Connaissance approfondie des techniques d'analyse statistique et des diverses méthodologies de recherche. Connaissance des théories explicatives dans le domaine spécifique de recherche.	Expérience de travail dans le milieu éducatif. Entraînement limité en statistiques et méthodes de recherches, de même qu'en mesure et évaluation éducatives. Les lacunes dans la formation de l'enseignant sur ces aspects peuvent être compensées par le recours à des consultants externes.	Aucun entraînement nécessaire. L'intuition et le sens commun suffisent.
2- les buts	Obtenir des connaissances généralisables sur de grands ensembles de population; développer ou prouver des théories.	Obtenir des connaissances qui peuvent être directement appliquées au plan local, pour améliorer une situation éducative insatisfaisante.	Introduire des changements qui semblent susceptibles d'améliorer la situation éducative.
3- choix du problème de recherche	Le problème est identifié à partir de préoccupations diverses: intérêt personnel du chercheur, consultation avec d'autres chercheurs et experts, littérature sur le sujet et rapports de recherches antérieures, demandes provenant de commanditaires subventionnant la recherche.	Le problème est identifié dans le cadre même de la classe. Il s'agit de situations éducatives que l'enseignant juge insatisfaisantes ou qui diminuent l'efficacité de son enseignement. Il peut également provenir de sources extérieures (cours de perfectionnement, lectures, autres professionnels) qui amènent l'enseignant à se questionner sur ses propres pratiques éducatives.	Le problème est identifié de la même manière que dans la recherche-action.

TABLEAU 1
(suite)

DOMAINE	RECHERCHE FORMELLE	RECHERCHE-ACTION	INVESTIGATION INFORMELLE
4- analyse du problème	Une revue exhaustive de la littérature est nécessaire pour donner au chercheur une connaissance approfondie du problème et pour que la recherche se situe dans la suite logique des connaissances déjà accumulées sur le sujet.	Une revue de la littérature est nécessaire pour permettre à l'enseignant de mieux comprendre le problème. Egalement, une observation attentive de ses manifestations en classe s'avère indispensable.	Il n'y a généralement pas de revue de la littérature. L'analyse du problème ne dépasse habituellement pas l'observation sporadique de ses manifestations.
5- hypothèse de recherche	les hypothèses de recherche son hautement spécifiques et opérationnelles. Elles doivent pouvoir être vérifiées par l'expérimentation.	Idéalement, les hypothèses devraient être aussi spécifiques que celles de la recherche fondamentale. Toutefois, dans la majorité des cas, la définition du problème et des objectifs spécifiques de recherche suffisent à orienter l'action.	Il n'y a pas d'hypothèses spécifiques. La recherche demeure du niveau de "l'à peu près".
6- échantillonnage	Le chercheur tente d'obtenir un échantillon au hasard, non biaisé, représentatif de la population qu'il veut étudier.	Les élèves de la classe et l'enseignant lui-même composent l'échantillon de la recherche.	Il n'y a pas d'échantillon comme tel, bien que certaines observations puissent porter sur les comportements des élèves lorsque les changements ont été introduits en classe.

TABLEAU 1
(suite)

DOMAINE	RECHERCHE FORMELLE	RECHERCHE-ACTION	INVESTIGATION INFORMELLE
7- planification de la recherche	La recherche est planifiée en détail avant d'être entreprise. Le chercheur accorde une attention particulière aux procédures expérimentales et au contrôle des diverses variables pouvant influencer les résultats de la recherche. Il tente de limiter le plus possible les risques d'erreur et l'influence des variables autres que celles qu'il désire étudier.	La recherche est consciencieusement planifiée avant d'être entreprise. Toutefois, le chercheur sait qu'il ne peut contrôler toutes les variables pouvant influencer les résultats et que sa propre participation à la recherche est susceptible d'y introduire des biais.	Une planification très générale peut être faite, mais l'investigateur ne s'oblige généralement pas à contrôler quelque variable que ce soit.
8- déroulement de la recherche	Le chercheur utilise des instruments de mesure scientifiques qui ont déjà subi l'épreuve de la validation et qui possèdent un niveau de fidélité satisfaisant.	Idéalement, la cueillette des données devrait se faire avec des instruments scientifiques tels ceux de la recherche fondamentale. Toutefois, ceux-ci sont souvent difficiles d'accès à l'enseignant qui doit alors utiliser des méthodes moins rigoureuses: l'observation directe des faits, les entrevues, le journal de bord, les notes d'examen, etc. L'aide d'un consultant peut être utile à l'enseignant pour trouver les meilleurs moyens de recueillir des données valides et fidèles.	Il n'y a pas de cueillette de données comme tel. L'enseignant se limite à quelques observations sporadiques et intuitives. Lorsque des données sont notées, elles prennent souvent la forme d'interprétations subjectives de faits ou d'opinions et de sentiments.

TABLEAU 1

(suite)

DOMAINE	RECHERCHE FORMELLE	RECHERCHE-ACTION	INVESTIGATION INFORMELLE
9- analyse des résultats	L'analyse des résultats se fait à partir de comparaisons statistiques plus ou moins complexes, sauf dans le cas des recherches historiques.	Lorsque les résultats s'y prêtent, des analyses statistiques simples peuvent être faites. Cependant, une analyse qualitative des faits est souvent plus appropriée pour déterminer la valeur des résultats.	L'opinion de l'enseignant entre seule en ligne de compte dans l'analyse des résultats. Il approuve ou désapprouve les changements en se basant sur sa perception subjective des faits.
10- utilité des résultats	Les résultats contribuent à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné de recherche et sont généralisables. Sur le plan pratique toutefois, ils trouvent difficilement leur application dans la classe.	Les résultats sont appliqués directement dans la classe où ils contribuent à des améliorations permanentes de la situation éducative. Leur diffusion demeure cependant sur le plan local. L'expérience acquise par l'enseignant dans la résolution des problèmes se généralise pour les problèmes futurs.	Les résultats amènent les participants à prendre des décisions directement applicables dans la classe. Toutefois, comme il n'existe pas de preuve que ces changements constituent des améliorations, leur application peut être non pertinente.

Traduction et adaptation d'un texte de Walter R. Borg: Educational Research, An Introduction, New York, David McKay Co., 1963.

1.4.2 Avantages et limites de la recherche-action

Les avantages de la recherche-action sont nombreux:

- L'enseignant, l'administrateur, les éducateurs en général, sont munis de techniques scientifiques et objectives pour trouver des solutions aux problèmes;

- les éducateurs deviennent plus habiles à solutionner des problèmes et cette forme de pensée devient un processus plus rapide et naturel;

- les éducateurs sont directement impliqués dans la réalisation de recherches, ce qui rend les résultats plus facilement applicables;

- la situation d'une classe ou d'un programme peut être changée immédiatement, car le changement ainsi que les habiletés et les attitudes favorables à ce dernier sont introduits progressivement durant la recherche;

- les éducateurs deviennent probablement plus efficaces dans leur pratique éducative;

- l'intérêt est centré sur un problème réel et non sur un problème désincarné comme ça peut être le cas pour la recherche formelle. Les résultats ont des chances d'être plus conformes aux exigences particulières d'une situation;

- la recherche-action est une méthode flexible qui peut être modifiée en cours de route pour tenir compte des transformations de la situation originale;

- la recherche-action est une méthode qui peut servir à la formation et au perfectionnement des maîtres parce qu'elle:

. permet de tenir compte des différences individuelles;

. aide au développement de compétences;

. permet une prise de conscience des problèmes éducationnels;

. développe la compréhension des techniques de base de la recherche.

- les éducateurs peuvent s'attaquer avec plus d'objectivité à des difficultés non encore surmontées;

- la recherche-action constitue un élément d'enrichissement professionnel pour les praticiens-chercheurs et les chercheurs;

- les éducateurs deviennent probablement plus ouverts et plus créatifs lorsqu'ils utilisent la recherche-action

La recherche-action en collaboration est encore plus avantageuse pour les raisons suivantes:

- elle conduit à plus d'objectivité puisqu'il y a plus d'idées et d'échanges; les opinions individuelles et la critique constructive peuvent produire de meilleurs résultats;

- elle implique plusieurs personnes, d'où possibilité d'entraide et d'une meilleure productivité;

- elle aide à développer le leadership car celui-ci est essentiel au sein d'un groupe;

- elle rend l'éducation plus facile et plus stimulante puisqu'il y a entraide;

- elle encourage chaque équipier à faire sa part afin d'identifier la recherche déjà faite concernant le problème choisi;

- elle permet de soutenir la créativité des éducateurs en cherchant de meilleurs moyens d'enseigner aux enfants;

- elle augmente, chez le personnel d'une école, la capacité de

travailler plus efficacement, avec beaucoup plus de respect mutuel; la communication est alors rendue plus facile;

- elle incite les éducateurs à plus de souplesse dans leur façon de penser et à plus de réceptivité face aux idées nouvelles, diminuant ainsi leurs préjugés.

Il existe cependant des limites à la recherche-action:

- le climat de l'école est un facteur critique pour que la recherche-action en collaboration puisse s'implanter;
- l'encouragement et l'assistance administrative sont vitaux;
- le "leadership" est essentiel;
- les éducateurs résistent souvent au changement;
- le processus de recherche-action peut être cause d'anxiété ou de situations stressantes, car admettre l'existence d'un problème est difficile pour bien des gens;
- le temps nécessaire pour faire de la recherche est limité; les enseignants se considèrent souvent débordés de travail;
- beaucoup d'enseignants ne ressentent pas le besoin de faire de la recherche;
- le coût de la consultation de conseillers doit être prévu;
- les éducateurs ayant, en général, peu de formation à la méthodologie de la recherche, la qualité de la recherche risque d'être compromise;
- l'étude de problèmes réels, vécus dans des conditions particulières, ne permet pas toujours d'en arriver à des solutions applicables à d'autres classes ou dans d'autres régions;
- l'évaluation des résultats de recherches risque d'être faussée par suite de l'inexpérience des chercheurs, de la complexité des techniques

d'analyse et du manque d'objectivité dans l'interprétation des résultats.

1.4.3 La recherche-action et le perfectionnement professionnel continu

Pour promouvoir la prise en charge, par l'éducation, de son perfectionnement professionnel continu, l'approche de recherche-action a été introduite et adaptée au domaine de l'éducation. Ce type de recherche exige la participation active du praticien aux diverses étapes du projet et le respect du contexte naturel du problème à l'étude; sa valeur réside dans sa contribution à l'amélioration de la pratique éducative tout en assurant le perfectionnement des participants.

Le praticien est capable d'acquérir, par une formation théorie-pratique, un minimum de compétence en méthode de recherche, en mesure et évaluation et en statistique qui lui permette de réaliser de bonnes recherches-actions. Les lacunes dans sa formation peuvent être compensées par le travail d'équipe et le recours à des consultants. Sa participation au processus de recherche, tout en lui fournissant une démarche de résolution de problèmes, l'initie et l'incite à devenir un consommateur intelligent des résultats de recherches. Il devient intéressé à les utiliser dans le quotidien de sa profession lorsqu'il est persuadé que leurs applications ont des chances de répondre à des besoins particuliers qu'il a identifiés.

C'est dans la ligne de ces caractéristiques que l'apprentissage du processus de recherche-action semble constituer une voie privilégiée de perfectionnement des enseignants: d'où le sigle de PERA (perfectionnement des enseignants par la recherche-action) retenu par notre groupe

de recherche préoccupé par ces aspects. Dans cette optique, la recherche-action est une recherche entreprise par des praticiens dans le but d'améliorer leurs pratiques, donc orientée vers la solution de problèmes vécus dans l'exercice de leurs fonctions.

1.5 Les objectifs du projet PERA enseignement professionnel

Le projet PERA enseignement professionnel, tout en souscrivant aux objectifs proposés par le ministère de l'Education concernant le perfectionnement des maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel (MEQ, 1975), poursuivait les objectifs suivants:

1.5.1 Objectif général

Le projet PERA enseignement professionnel se proposait d'expérimenter un mode d'intervention en éducation qui soit assez large pour faire progresser en même temps, et si possible dans un ensemble cohérent, quatre composantes d'un ensemble éducatif: les habiletés des enseignants, l'apprentissage des élèves, la didactique de l'enseignement professionnel et le projet éducatif de l'école.

1.5.2 Objectifs spécifiques

1.5.2.1 Objectifs relatifs aux enseignants

Le projet PERA enseignement professionnel visait à accroître, chez l'enseignant:

- l'habileté à identifier les éléments qui ont un effet sur l'apprentissage;
- l'habileté à organiser ces éléments pour faciliter l'apprentissage de l'élève;
- l'habileté à organiser les activités d'apprentissage dans une structure plus démocratique;
- le sentiment de compétence subjective.

1.5.2.2 Objectifs relatifs aux élèves

Le projet PERA enseignement professionnel visait à développer, chez les élèves des enseignants impliqués, des attitudes plus positives envers:

- l'école;
- les activités d'apprentissage;
- les enseignants.

1.5.2.3 Objectifs relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel

Le projet PERA enseignement professionnel se proposait de:

- réaliser un inventaire des problèmes didactiques tels que perçus par les enseignants;
- décrire et diffuser cinq projets ou plus réalisés par des enseignants; ces projets, peu nombreux au départ, pourraient à la longue constituer un matériel de base dans l'élaboration de didactiques propres à des spécialités.

1.5.2.4 Objectifs relatifs au projet éducatif de l'école

Le projet PERA enseignement professionnel visait à ce que la réalisation de tels projets par les enseignants, nécessitant le concours de la direction de l'école impliquée, ait un impact sur l'élaboration d'un projet éducatif pour toute l'école.

Le chapitre suivant expose la façon dont la recherche-action a été utilisée par PERA comme moyen de perfectionnement.

CHAPITRE DEUXIEME

ELEMENTS DE METHODOLOGIE

CHAPITRE DEUXIEME

ELEMENTS DE METHODOLOGIE

Dans l'étude rapportée ici, la réalisation de projets de recherche par les enseignants est à la fois un objectif recherché et une stratégie de perfectionnement. En effet, en plus de constituer des éléments d'une didactique à parfaire, les projets d'enseignants sont également des moyens permettant la réalisation des objectifs d'amélioration d'habiletés chez ces enseignants.

Ce chapitre traite, en premier lieu, de la recherche-action en tant que modèle de perfectionnement des enseignants tel qu'adopté par PERA; en second lieu, le devis de recherche utilisé par le projet PERA enseignement professionnel est présenté.

2.1 La recherche-action en tant que modèle de perfectionnement

L'apprentissage du processus de recherche-action peut se découper en séquences qui identifient certaines étapes spécifiques d'une recherche. Cependant, tout comme la démarche de recherche-action évolue en spirale (voir Schéma 1), l'apprentissage du processus de recherche-action s'effectue selon cette spirale. Le cycle débute par l'exploration et l'analyse de l'expérience. Mais la réalisation d'un projet entraîne des changements dans la situation étudiée tout comme chez les participants. Un cycle se complète par une interprétation, une conclusion et une prise de décision qui entraîne généralement la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie est explorée et analysée.

Les six phases principales permettant de franchir un cycle complet de la recherche-action sont donc:

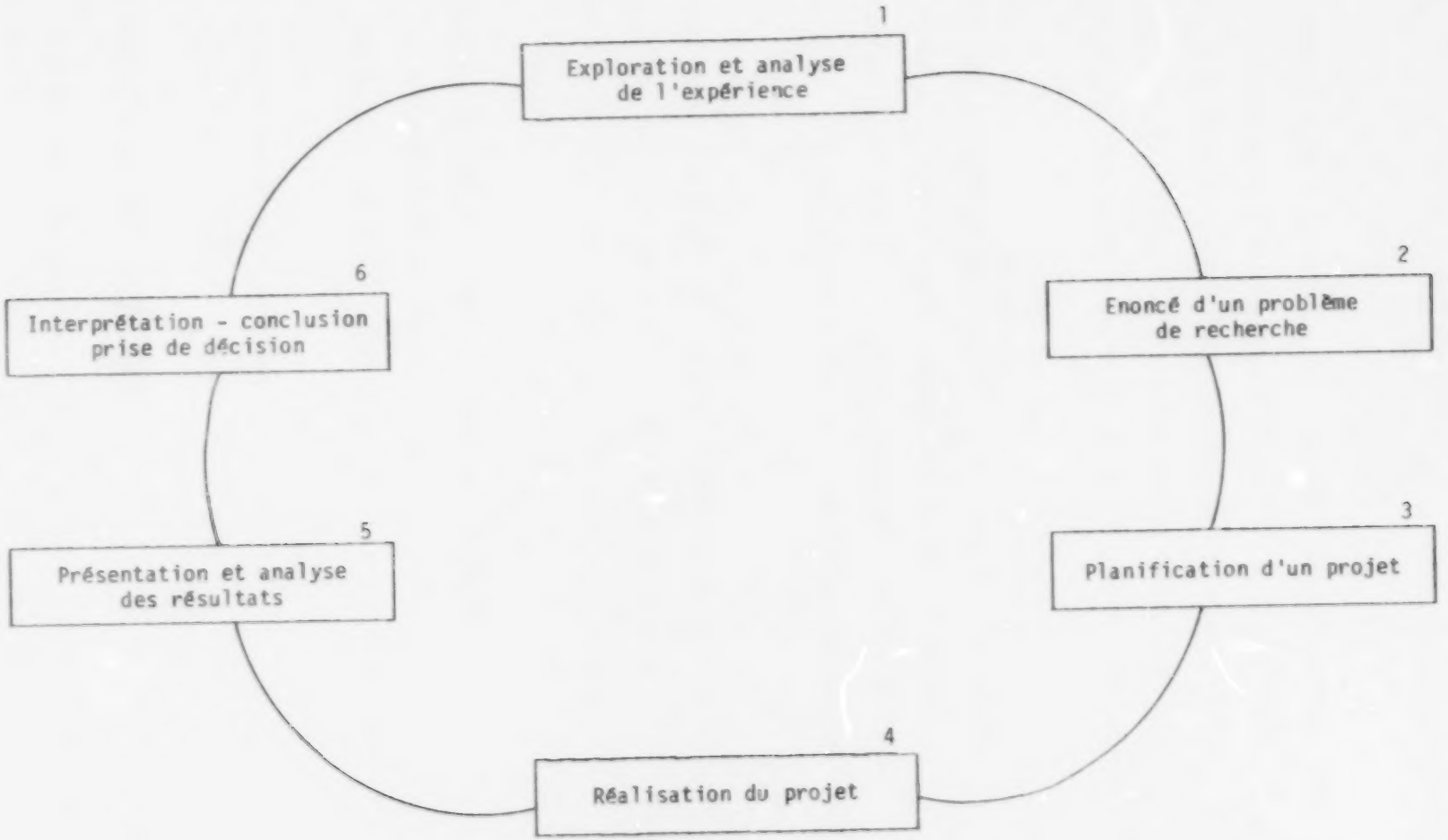
- l'exploration et l'analyse de l'expérience;
- l'énoncé d'un problème de recherche;
- la planification d'un projet;
- la réalisation du projet;
- la présentation et l'analyse des résultats; et
- l'interprétation, la conclusion et la prise de décision.

Dans la suite de cette section, chacune de ces phases est explicitée et de nombreux exemples de tâches à effectuer sont proposés.

2.1.1. Exploration et analyse de l'expérience

L'exploration et l'analyse de l'expérience, en tant que démarches

SCHEMA 1



Cycle spiral de la recherche-action

de questionnement, sont à la base du processsus de recherche-action. Des échanges entre collègues, l'utilisation d'instruments d'observations, etc., aident à élargir et à approfondir le vécu professionnel. Cette phase diagnostique vise à dépister les situations problématiques qui à ce stade piquent la curiosité et suscitent un désir d'investiguer davantage.

Une simple constatation d'une difficulté ne constitue pas en soi un problème de recherche. Elle indique une piste d'où peuvent émerger plusieurs problèmes. L'étude des relations entre les faits ou groupes de faits, tel que suggéré au Schéma 2, conduit à l'énoncé du problème.

Etant donné les sommes de temps et d'énergie que devra investir le praticien pour réaliser une recherche-action, il importe qu'il choisisse un problème significatif, en tenant compte des ressources disponibles et des contraintes.

Exemples de tâches à effectuer durant cette phase:

- Vue d'ensemble du processus de recherche-action.
- Rédaction d'une liste de questions, regroupements par thèmes et pondération.
- Analyse première des questions prioritaires.
- Choix d'un problème et critères de choix.

2.1.2 Enoncé d'un problème de recherche

Il convient ici d'analyser le problème choisi. Une analyse attentive

de ses manifestations dans la pratique quotidienne et la lecture de sources secondaires sont nécessaires pour permettre de préciser le problème en identifiant les diverses variables impliquées.

Les sources préliminaires et primaires ainsi que les consultants aident à définir les variables et à établir des relations entre elles. Des informations pertinentes sont recueillies et analysées. Des objectifs et/ou des hypothèses sont formulés.

Une recension des écrits familiarise le praticien avec le processus de recherche et ses produits; celui-ci aprend à localiser les documents liés à son problème, à évaluer les données rapportées et à en voir les implications dans sa profession.

Exemples de tâches à effectuer durant cette phase:

- Analyse des manifestations du problème.
- Documentation sur le sujet: sources secondaires et primaires, préliminaires.
- Présentation des informations pertinentes recueillies et analysées.
- Définition des variables.
- Formulation d'objectifs et/ou d'hypothèses.

2.1.3. Planification d'un projet

Il faut ici tenir compte des diverses composantes essentielles à une planification efficace.

Echantillonnage

La recherche-action, contrairement à la recherche formelle, n'opère pas dans l'optique de généraliser les résultats. La sélection des échantillons peut donc être un peu moins rigoureuse. Cependant, il est souhaitable d'avoir un échantillon représentatif de la population locale à qui les résultats s'appliqueront. L'échantillonnage au hasard et l'assignation des sujets au hasard, bien que rarement réalisables dans ce type de recherche, sont conseillés lorsque possibles.

Devis de recherche

Le praticien-chercheur qui entreprend une recherche-action doit être conscient du fait que, d'une part, travaillant sur le terrain, il ne peut contrôler toutes les variables susceptibles d'influencer les résultats et que, d'autre part, sa propre participation à la recherche peut introduire des biais. Le devis de recherche est souvent limité à un seul groupe avant et après l'expérience (pré-test, post-test).

Moyens d'action

Les changements à introduire doivent être précisés en détail. Une façon de faire est de dresser un tableau objectifs-moyens. Les stratégies à mettre en oeuvre doivent être suffisamment explicites de même que le matériel didactique nécessaire.

Instruments de mesure

Des instruments adéquats et possédant de bonnes qualités métrologiques sont rarement disponibles. L'aide d'un consultant s'avère ici utile pour trouver ou construire des instruments susceptibles de vérifier l'atteinte des objectifs.

Déroulement prévu et échéancier

La planification est élaborée de façon générale avant d'entreprendre la réalisation. L'établissement d'un échéancier est une opération essentielle dans laquelle il faut tenir compte de la durée d'application des changements, prévoir des périodes d'évaluation et être réaliste en ce qui concerne les limites de temps afin d'éviter les surcharges.

Ethique

Une entreprise de recherche-action destinée avant tout à améliorer la qualité de l'enseignement, doit bien sûr respecter les droits des sujets, c'est-à-dire des élèves. Le rapport risques/bénéfices doit être judicieusement évalué avant la réalisation.

2.1.4. Réalisation du projet

Une fois la planification établie, il importe de s'y tenir avec le plus de rigueur possible. Tout au long de la réalisation, des données doivent être recueillies.

Cueillette de données qualitatives

Le praticien chercheur prend des notes concernant le déroulement en regard des objectifs, des moyens d'action, des instruments et de l'échéancier.

Les effets de la démarche sont périodiquement évalués.

Toute modification, obligatoire ou souhaitable, à introduire dans la démarche est soigneusement notée.

Cueillette de données quantitatives

Les instruments prévus sont administrés selon l'échéancier; les copies des sujets sont identifiées et datées; tout élément perturbateur susceptible d'influencer les résultats est noté.

2.1.5 Présentation et analyse des résultats

Présentation

Après correction et compilation, les données sont classifiées en fonction des objectifs et des variables à l'étude et présentées sous forme de tableaux et/ou de figures.

Analyse

Des analyses qualitatives et/ou quantitatives sont effectuées selon le type de données disponibles. La signification statistique est ensuite éprouvée et discutée en regard de son importance pratique. Les instruments mis au point pour le projet sont aussi analysés.

2.1.6 Interprétation, conclusion et prise de décisions

Il s'agit ici de découvrir comment les résultats contribuent à la solution du problème, de se demander si les points forts et les points faibles permettent d'expliquer les résultats ou nuisent à ces explications.

Cette démarche accomplie, il faut confronter les résultats aux objectifs proposés initialement et résumer les principales interprétations et leurs limites.

Enfin, les utilisations prévisibles de la démarche restent à étudier,

de même que les ouvertures permises sur de nouveaux problèmes. Le praticien-chercheur réfléchit sur les implications et applications possibles de son projet et sur les suites à donner.

Partant de besoins ressentis par le praticien, le cycle spiral de la recherche-action l'implique dans l'analyse et le diagnostic d'une situation à changer, l'élaboration d'objectifs, l'étude et le choix de solutions, la planification, la réalisation d'un projet et l'évaluation des résultats. La recherche-action devrait ainsi permettre de modifier simultanément la pratique éducative, le praticien-chercheur et le développement de la recherche en éducation.

2.2 Devis de recherche

La présente section décrit d'abord la clientèle visée par le projet PERA enseignement professionnel, donnant les caractéristiques de l'échantillon choisi et du groupe de contrôle. Puis, les instruments d'évaluation y sont brièvement décrits et les modalités de cueillette de données y sont enfin présentées.

2.2.1 La clientèle

La clientèle du projet PERA a été recrutée de la façon suivante: un groupe de 13 étudiants commençant un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) à l'UQAM s'inscrivent à un cours d'intégration à la session d'automne 1979, cours dispensé par les professeurs-chercheurs responsables du projet PERA. Après avoir mis ces étudiants au courant des grandes lignes de leur projet, les professeurs leur proposent de s'y impliquer, leur laissant l'entière liberté de se porter volontaires ou non. Les treize étudiants répondent à l'affirmative et composent ainsi le groupe "expérimental" du projet. En cours de route, quelques abandons et ajouts surviennent, maintenant toutefois le nombre de sujets à 13. Le Tableau 2 fait état de ces changements.

On constate au Tableau 2 que, après une session, les 13 sujets désormais appelés "groupe expérimental" devant mener l'expérience jusqu'à la fin, font déjà partie du groupe. Un seul cas de mortalité survient par la suite, à la deuxième session. Suite à des ententes intervenues en ce sens avec le directeur du BEP de l'UQAM, tout étudiant qui complétait les activités requises par le projet PERA se voyait

TABLEAU 2

Variation des sujets du groupe "expérimental"

date	nombre d'abandons	motifs d'abandon	nombre d'ajouts	nombre total de sujets
Début du projet (sept. 1979)	–	–	–	13
Après une session (janv. 1980)	2	l'un quitte l'enseignement; l'autre ne trouve pas que la formule répond à ses besoins	3	14
Après deux sessions (avril 1980)	1	cet étudiant a été orienté vers d'autres activités par les professeurs-chercheurs	–	13
Après quatre sessions FIN (avril 1981)	–	–	–	13

octroyé un total maximum de six crédits par session (correspondant à deux activités siglées du programme) et de 30 crédits pour l'ensemble du projet réparti sur trois ans.

Le groupe "expérimental" se compose donc de 13 sujets masculins, tous inscrits au BEP de l'UQAM et tous enseignants aux secteurs professionnel (10) ou général (3). Neuf (9) des dix enseignants du secteur professionnel travaillent en équipement motorisé, l'autre (1) enseignant en meubles et construction; les trois enseignants du secteur général enseignent le dessin technique (2) ou la technologie (1). Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du groupe "expérimental" s'échelonne de 2 à 17 ans.

Un groupe de contrôle a été retenu pour l'étude de la responsabilité face au rendement des élèves (Section 4.1.3); un échantillonnage aléatoire par strates a permis de sélectionner vingt-huit (28) sujets répondant aux caractéristiques suivantes, comparables à celles du groupe "expérimental": les sujets sont de sexe masculin, tous inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel à l'UQAM (ils ont suivi de 10 à 20 cours au moment de la sélection) et tous enseignants au professionnel, soit en équipement motorisé (16), en dessin technique (6), en meubles et construction (3) et en technologie (3). Deux sujets ont dû être rejetés de ce groupe pour des raisons d'expérience insuffisante dans l'enseignement (0 et 1 an respectivement). Le groupe de contrôle se compose donc de 26 sujets.

2.2.2 Les modalités d'évaluation

Le projet PERA enseignement professionnel doit être évalué en regard de chacun des objectifs spécifiques énoncés à la Section 1.5.

D'une part, la réalisation des objectifs relatifs à l'apprentissage des élèves du secteur professionnel, à la didactique de l'enseignement professionnel et au projet éducatif de l'école, ne peut être appréciée que par une analyse des rapports de recherches-actions menées par les enseignants de PERA dans leurs milieux respectifs. En effet, ces objectifs sont indirects: ils ne dépendent pas directement des activités d'intervention de PERA auprès des enseignants, mais des interventions directes de ces enseignants auprès de leurs élèves et de leurs milieux scolaires respectifs. L'évaluation des objectifs concernés se fera donc à la lumière des rapports de recherches-actions de ces enseignants et de leurs réponses à des questionnaires d'auto-évaluation auxquels ils ont été invités à répondre à différentes étapes du projet PERA.

D'autre part, la réalisation des objectifs relatifs aux enseignants peut et doit être plus systématiquement évaluée. Il faut toutefois distinguer deux catégories d'objectifs spécifiques s'adressant au perfectionnement professionnel des enseignants.

Il y a d'abord les objectifs relatifs à l'organisation de situations d'apprentissage destinées à inciter les élèves à une plus grande participation et à faciliter leurs apprentissages: ces habiletés d'organisation seront appréciées via les documents pédagogiques produits par les

enseignants et leurs rapports de recherches-actions. Ces habiletés ont effectivement été évaluées chez les enseignants de PERA, mais uniquement à des fins formatives, c'est-à-dire dans un cadre d'activités de formation (voir Chapitre 3) destinées à améliorer les habiletés pédagogiques des enseignants en ces domaines pour la planification de stratégies et de documents d'apprentissage adéquats.

Il y a ensuite les objectifs visant à accroître chez l'enseignant: l'habileté à identifier les éléments qui ont un effet sur l'apprentissage, et le développement du sentiment de compétence subjective. Ces deux objectifs se prêtant à une évaluation plus systématique, trois instruments ont été mis au point pour en évaluer l'évolution (un instrument pour le premier objectif et deux instruments pour le second objectif); ces instruments sont décrits à la section suivante.

L'approche pré-test/post-test a été retenue pour apprécier les changements intervenus au niveau des éléments le plus souvent identifiés par les enseignants de PERA comme ayant un effet sur l'apprentissage, via une question ouverte administrée à cette fin.

Quant au sentiment de compétence subjective, deux composantes sont distinguées, soit le degré de satisfaction (objet d'une description ponctuelle) et le sentiment de responsabilité face à la réussite ou à l'échec des élèves. Sur ce dernier point, la réalisation de l'objectif concerné sera appréciée en comparant les réponses des enseignants de PERA à celles d'un autre groupe d'enseignants du secteur professionnel échantillonné à cette fin.

2.2.3 Les instruments d'évaluation

Pour évaluer la réalisation de deux des objectifs spécifiques relatifs aux enseignants, trois instruments ont notamment été utilisés. Ces instruments sont décrits dans la suite de la présente Section et sont reproduits aux Annexes A,B,C et D de ce document. Il s'agit d'une question ouverte concernant les éléments ayant un effet sur l'apprentissage, du questionnaire de satisfaction des enseignants et du questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité des enseignants face au rendement des élèves.

2.2.3.1 Question ouverte sur les éléments ayant un effet sur l'apprentissage

La *Question ouverte*, formulée pour le projet PERA (reproduite à l'Annexe A), invite l'enseignant à énumérer, en un court laps de temps (3 minutes), le plus d'éléments possible susceptibles "d'avoir un effet sur l'apprentissage d'un élève dans une salle de classe".

Pour fin d'analyse des réponses à cette question, la catégorisation suivante a été retenue.

Catégorie 1: L'enseignant

Toute mention de l'enseignant, du professeur, de l'éducateur, pris globalement, sans autre explication.

Toute mention des qualités personnelles de l'enseignant, de même que de ses qualités interrelationnelles.

Ex: bonne humeur de l'enseignant, approche sûre, capacité de faire confiance aux élèves et de susciter leur intérêt, encouragement, compréhension envers l'élève.

Habiletés professionnelles de l'enseignant: toute mention de sa capacité de préciser les objectifs d'une leçon, de donner des explications claires, de démontrer, de donner des directives, de préciser le travail à faire, de bien évaluer les élèves etc.

Catérogie 2: Méthodes pédagogiques

Toute référence aux stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant.

Ex: activités d'apprentissage, moyens utilisés, travaux à domicile, techniques, visites d'ateliers, discussions avec les élèves, etc.

Catégorie 3: Matériel pédagogique

Toute référence au matériel utilisé par l'enseignant.

Ex: documents d'apprentissage, matériel dans le local, audio-visuel, outillage, etc.

Catégorie 4: Disposition de l'élève ou du groupe

Toute référence aux dispositions, attitudes, capacités des élèves ou du groupe.

Ex: motivation, intérêt, discipline, respect des autres, santé, autonomie, confiance envers l'enseignant, etc.

Catégorie 5: Exigences institutionnelles

Toutes référence aux exigences institutionnelles concernant l'âge, le groupe, le nombre d'élèves, l'homogénéité des groupes, le

maintien de la discipline, les règlements des élèves, etc.

Catégorie 6: Qualité de l'environnement physique

Toute référence à la qualité des meubles ou fournitures, à l'éclairage, à la couleur des murs, à la propreté, à l'ordre dans le local, à l'emplacement physique, à l'aération, à la température, etc.

Catégorie 7: Atmosphère générale

Toute référence à l'ambiance, à l'atmosphère de travail, au climat de détente, à l'accueil, au climat de la classe, etc.

Catégorie 8: Réponses non-classifiées

Termes trop vagues ne pouvant être interprétés et classifiés dans aucune des sept catégories précédentes.

Les fréquences peuvent être compilées, pour chaque catégorie, permettant ainsi d'ordonner les catégories par ordre d'importance attribuée à chacune d'elles par le groupe de répondants. Cette question ouverte étant posée en pré-test et en post-test, les différences observées dans les réponses, s'il y a lieu, pourront permettre d'apprécier certains effets de l'intervention entreprise auprès des répondants.

2.2.3.2 Questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.)

Une copie de ce questionnaire est reproduite à l'Annexe B.

2.2.3.2.1 Objectifs du Q.S.E.

Le questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.) utilisé par Giard et Therrien (1976) a pour objectif premier de mesurer

le niveau de satisfaction générale des enseignants dans leur travail ou emploi actuel. Il faut voir ici qu'il ne s'agit pas d'une mesure de la satisfaction face à la profession d'enseignant ou face à l'enseignement considéré dans un sens large, mais plutôt d'une mesure de la satisfaction générale liée aux contingences propres au milieu particulier où l'enseignant exerce quotidiennement sa profession.

D'autre part, comme plusieurs variables sont susceptibles d'influencer le *niveau de satisfaction générale*, le Q.S.E. a comme objectif secondaire de mesurer le degré de satisfaction face aux six variables spécifiques suivantes:

- la promotion verticale: la possibilité d'accéder à des postes supérieures dans le cadre de l'enseignement;
- l'intérêt intrinsèque: la satisfaction obtenue face au travail lui-même;
- le salaire: la rémunération pour le travail;
- les conditions de travail: les avantages sociaux et bénéfices marginaux;
- l'appréciation des supérieurs: l'évaluation du personnel et du travail par les supérieurs hiérarchiques;
- les relations humaines: les échanges interpersonnels dans le milieu de l'enseignement.

2.2.3.2.2 Forme et contenu du Q.S.E.

Le Q.S.E. prend la forme d'une échelle d'évaluation comportant trente-six (36) énoncés. Dix-huit (18) d'entre eux concernent directement

la satisfaction générale au travail; ils sont tirés de *L'Index of Job Satisfaction* élaboré par Brayfield et Rothe (1951). Les dix-huit (18) autres énoncés concernent les six variables définies précédemment: il y a trois énoncés pour chaque variable identifiée. Les énoncés sont tantôt favorables, tantôt défavorables à la variable concernée. Leur ordre de présentation a été établi au hasard. Le Tableau 3 fournit la liste des énoncés favorables et défavorables à chacune des variables mesurées. Pour chaque énoncé, le répondant doit situer son degré d'approbation sur une échelle en 5 points allant de la forte approbation à la forte désapprobation. De par sa forme et son contenu, le Q.S.E. est une mesure directe de la satisfaction face à l'emploi, tel que perçu présentement par l'enseignant, et non pas, comme c'est le cas pour d'autres questionnaires de satisfaction, une mesure dérivée consistant à faire la différence entre ce qui est perçu présentement et ce que l'on considère que l'emploi devrait être ou que l'on aimerait qu'il soit.

2.2.3.2.3 Validité et fidélité

Validité hypothético-déductive

Plusieurs approches théoriques supportent l'idée que la satisfaction au travail constitue une variable reliée à l'accomplissement personnel et à l'efficacité du professeur. Giard et Therrien (1976) mentionnent, entre autre, plusieurs théories provenant des approches organisationnelles, sociologiques et psychologiques, lesquelles présentent la satisfaction au travail comme le résultat d'une adéquation entre les besoins et aspirations internes de l'individu et les contingences

TABLEAU 3

Liste des énoncés favorables et défavorables à chacune
des variables mesurées dans
le Questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.)

Satisfaction générale	Promotion verticale	Intérêt intrinsèque	Salaire	Appréciation des supérieurs	Conditions de travail	Relations humaines
+ 1	- 2	+ 6	+ 8	- 12	+ 3	- 10
- 4	+ 18	+ 16	- 21	+ 22	- 14	+ 24
- 5	- 34	- 32	- 30	- 28	- 26	+ 36
- 7						
+ 9						
+ 11						
+ 13						
+ 15						
- 17						
- 19						
+ 20						
- 23						
- 25						
- 27						
+ 29						
+ 31						
+ 33						
- 35						

\+ signifie que l'énoncé est favorable à cette variable

\- signifie que l'énoncé est défavorable à cette variable

propres à l'organisation externe dans laquelle il travaille.

Parallèlement à ces approches théoriques, plusieurs recherches empiriques, notamment celles de Morse (1953), de Herzberg (1966) et de Brayfield et Rothe (1951), s'attachent à faire ressortir les facteurs spécifiques qui ont une influence sur le degré de satisfaction de l'enseignant. C'est à partir de l'inventaire de ces facteurs que Giard et Therrien (1976) ont identifié les sept facteurs inclus dans le Q.S.E., Il semble donc que le Q.S.E. soit suffisamment valide sur le plan hypothético-déducti?.

Validité du contenu

La traduction des items de *l'Index of Job Satisfaction* de Brayfield et Rothe (1951), de même que la formulation des énoncés concernant les six variables spécifiques, résultent d'une analyse logique du contenu sémantique des énoncés en rapport avec les définitions des variables à mesurer faites par les auteurs (Giard et Therrien, 1976). L'administration du Q.S.E. à cinq professeurs choisis au hasard semble indiquer que l'instrument mesure bien ce qu'il est supposé mesurer. Trois (3) énoncés ont cependant été remaniés suite à cette administration; ce sont les énoncés:

#1: le terme "travail" a été remplacé par "emploi";

#5: le terme "amis" a été remplacé par "collègues de travail";

#30: les termes "employés de même scolarité" ont été ajoutés.

Fidélité

Aucune étude de fidélité n'a été faite pour le Q.S.E.. Giard et

Therrien rapportent cependant que la version originale anglaise des dix-huit (18) énoncés de l'*Index of Job Satisfaction* possède un coefficient de consistance interne de 0,87.

2.2.3.2.4 Correction, compilation et présentation des résultats

Les scores du Q.S.E. sont obtenus en faisant l'addition algébrique des points attribués à chaque réponse, pour chacune des sept (7) variables.

L'attribution des points se fait de la manière suivante pour les énoncés:

	favorables	défavorables
AF = approuvé fortement	+2	-2
A = approuvé	+1	-1
I = indécis	0	0
D = désapprouve	-1	+1
DF = désapprouve fortement	-2	+2

(Voir Tableau 3 pour la liste des énoncés favorables ou défavorables).

Sept scores peuvent ainsi être obtenus correspondant aux sept (7) variables:

- satisfaction globale: variant entre -36 et +36
- promotion verticale: variant entre -6 et +6
- intérêt intrinsèque: variant entre -6 et +6
- salaire: variant entre -6 et +6
- appréciation des supérieurs: variant entre -6 et +6
- conditions de travail: variant entre -6 et +6
- relations humaines: variant entre -6 et +6

Pour fins d'analyses comparatives des groupes, en plus du calcul habituel des moyennes et des écarts-types pour chaque variable, Giard et Therrien (1976) proposent:

- de classer les résultats individuels à la variable "satisfaction générale" en six catégories:

36 à 25: très satisfaits

24 à 13: satisfaits

12 à 0 : relativement satisfaits

-1 à-12. relativement insatisfaits

-13 à-24: insatisfaits

-25 à-36: très insatisfaits

Cette méthode de classement permet des comparaisons directes en termes de pourcentages d'individus dans chaque catégorie.

- de calculer deux critères pour les six autres variables:

une majeure: somme, pour tous les sujets d'un groupe, des cotes positives à chaque variables;

une mineure: somme, pour tous les sujets d'un groupe, des cotes négatives à chaque variables.

Ces deux critères permettent d'ordonner les six variables de la plus satisfaisante à la moins satisfaisante pour chacun des groupes, et ainsi de connaître l'importance relative de ces variables dans le degré de satisfaction des groupes.

2.2.3.3. Questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité des enseignants face au rendement des élèves (S.R.R.E.)

Une copie de ce questionnaire est reproduit à l'Annexe C.

2.2.3.3.1 Objectifs du S.R.R.E.

Le S.R.R.E.*, mis au point par Guskey (1981) et traduit pour le groupe PERA, vise à déterminer dans quelle mesure l'enseignant se sent personnellement impliqué face au succès et à l'échec académiques de ses élèves, ou plus précisément, dans quelles proportions l'enseignant attribue ces succès ou échec à ses qualités personnelles (ses capacités et habiletés professionnelles) ou à des causes externes (intérêt, motivation, capacités des élèves, caractéristiques de l'environnement physique ou humain) sur lesquelles il n'a pas de contrôle direct.

De plus, comme le sentiment de responsabilité face au succès semble répondre à une dynamique différente de celle impliquée dans le sentiment de responsabilité face à l'échec, le S.R.R.E. permet également de mesurer séparément ces deux niveaux de responsabilité personnelle. Il importe de souligner que les diverses mesures obtenues à l'aide de cet instrument concernent uniquement le sentiment de responsabilité à l'égard du rendement académique des élèves.

---

* Le S.R.R.E. est une traduction, pour le groupe PERA, de l'instrument mis au point par Guskey (1981) intitulé "Responsibility for Student Achievement questionnaire" (R.S.A.). Les études résumées ici ont été effectuées par Guskey avec la version originale.

2.2.3.3.2 Forme et contenu du S.R.R.E.

Le S.R.R.E. prend la forme d'un questionnaire auto-évaluatif (self-report). Cette forme d'instrument est souvent utilisée pour connaître les opinions, attitudes, croyances, sentiments personnels des répondants, et est généralement reconnue comme valable tant auprès des enfants que des adultes.

Le S.R.R.E. se compose de trente (30) items. Chaque item décrit tout d'abord une situation hypothétique susceptible de se produire régulièrement dans la vie courante de la classe. Chaque situation est suivie de deux énoncés dont l'un présente l'enseignant comme responsable de cette situation (responsabilité interne), alors que l'autre attribue la responsabilité à un facteur extérieur sur lequel l'enseignant n'a pas de contrôle direct (responsabilité externe). Le répondant doit alors indiquer, en pourcentage, quelle part de réalité il accorde à chacun des énoncés en rapport avec la situation décrite. La somme des deux pourcentages alloués aux deux énoncés doit être égale à 100% pour chaque item.

Les situations décrites se divisent en deux catégories: les situations de succès académique et les situations d'échec. Les 30 items (15 par catégorie) se distribuent au hasard à l'intérieur du questionnaire. Tous les items sont considérés comme ayant un niveau de difficulté constant.

Dans l'ensemble, la forme et le contenu semblent bien répondre aux objectifs préposés par le S.R.R.E. Toutefois, il convient de s'interroger concernant l'emploi d'une échelle d'évaluation exprimée en pourcentages.

Même si l'auteur postule qu'en principe tous les pourcentages de 0 à 100 ont, au départ, la même probalité d'être choisis par les répondants, il est possible de mettre en doute une telle affirmation. On peut penser, à titre d'exemple, que le répondant sera plus porté à utiliser des pourcentages multiples de 5 ou de 10 (15%, 25%, 50%, 70%, etc.) que les pourcentages intermédiaires (13%, 27%, 49%, 72%, etc.). Cette difficulté peut avoir des conséquences négatives sur le degré de discrimination des items, tout autant que sur la validité générale des réponses. Ce commentaire amène directement à discuter de la validité et de la fidélité du S.R.R.E.

2.2.3.3.3 Validité et fidélité du S.R.R.E.

Validité

Guskey (1981) a étudié la validité de construit ou hypothético-déductive du S.R.R.E. au moyen de la technique d'analyse factorielle. Le modèle à deux facteurs utilisé explique 60,9% de la variance des réponses au S.R.R.E. Une étude du contenu des items ayant de fortes saturations sur l'un ou l'autre de ces facteurs supporte l'hypothèse que le sentiment de responsabilité pour le succès répond à une dynamique différente de celle impliquée dans le sentiment de responsabilité pour l'échec. La division du S.R.R.E. en deux catégories d'items se trouve donc justifiée.

Malheureusement, l'auteur ne fournit aucune indication sur la validité de contenu du S.R.R.E., si ce n'est qu'il affirme que les situations décrites par les items sont susceptibles de se produire régulièrement en classe. Tant qu'il n'y aura pas d'étude spécifique sur cet aspect,

la validité de contenu du R.R.E. ne demeure qu'"apparente". Outre le problème déjà signalé concernant l'utilisation d'une échelle d'évaluation en pourcentages, on peut se demander dans quelle mesure les items sont discriminatifs. Y a-t-il des items où tous répondent de la même façon? Pourrait-on obtenir la même information avec seulement 20 items par exemple? La formulation des items suscite-t-elle plus de réponses d'une catégorie au détriment de l'autre? Ces problèmes, que l'on peut considérer comme majeurs, ne semblent pas avoir été résolus.

Enfin, en vue d'en apprécier la validité concourante (ou de concomitance), Guskey (1981) a comparé ses résultats à ceux obtenus par d'autres chercheurs avec un instrument semblable. Devant le parallélisme observé, il faut conclure que le S.R.R.E. possède une bonne validité concourante.

Fidélité

La fidélité du S.R.R.E. a été éprouvée par Guskey (1981) au moyen de trois méthodes. Par la méthode du test-retest, des coefficients de fidélité de 0,74 (pour le score global R), de 0,72 (pour la responsabilité face au succès R^+) et de 0,78 (pour la responsabilité face à l'échec R^-), calculés pour un groupe de 102 sujets, sont considérés comme modérément élevés. Il appert que les réponses aux items de responsabilité face à l'échec (R^-) ont tendance à être légèrement plus stables dans le temps que celles aux items de responsabilité face au succès (R^+).

Des coefficients de consistance interne ont également été

calculés, séparément pour les deux catégories d'items. Pour la catégorie R^+, le coefficient calculé à partir de la formule de Spearman-Brown est de 0,76; celui calculé à partir de la méthode du "split-half" (Guttman) est estimé à 0,75 avec un coefficient alpha de 0,79. Pour la catégorie R^-, ces divers coefficients sont respectivement de 0,90 (Spearman-Brown), de 0,89 (Guttman) et de 0,88 (alpha). La consistance interne de cette dernière catégorie s'avère donc supérieure à celle de la première.

La corrélation entre les scores R, R^+ et R^- a aussi été calculée. Les coefficients élevés ont été obtenues entre les scores R (moyenne des scores R^+ et R^-) et les scores R^+ et R^- (0,72 et 0,81 respectivement). Une corrélation significative mais très faible (0,20) entre les scores R^+ et R^- constitue une indication supplémentaire du fait que les deux catégorie mesurées par le S.R.R.E. constituent des variables différentes et relativement indépendantes.

2.2.3.3.4 Modalités d'utilisation

Administration

Malgré ses limites, le S.R.R.E. semble offrir des possibilités certaines. Cependant, son utilisation, toujours empreinte de prudence, devrait se faire uniquement dans un esprit de recherche et conformément aux méthodes propres à la recherche scientifique.

Avant de répondre à ce questionnaire, les enseignants doivent être informés des points suivants:

- que l'administration est faite dans un esprit de recherche;

- que les résultats sont strictement confidentiels;
- que les réponses doivent être individuelles et représenter leur opinion personnelle;
- qu'il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire;
- qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse;
- qu'il faut répondre à toutes les questions.

Correction, compilation et interprétation des résultats

Tel que signalé précédemment, le S.R.R.E. permet d'obtenir trois scores de responsabilité interne, soit les scores R^+, R^- et R. Le score R^+ s'obtient en calculant la moyenne des pourcentages attribués aux énoncés de responsabilité interne des 15 items présentant des situations de succès académique. Ces énoncés sont identifiés par un chiffre correspondant au numéro de l'item et par une lettre correspondant à la position de l'énoncé: 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26d, 27b.

De la même manière, le score R^- s'obtient en calculant la moyenne des pourcentages attribués aux énoncés suivants: 2a, 4a, 8b, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 25b, 28b, 29a, 30b.

La moyenne des scores R^+ et R^- constitue le score R pour chaque sujet. En ce qui concerne la compilation et l'interprétation des résultats du S.R.R.E., les procédures sont intimement liées aux objectifs poursuivis par les chercheurs qui l'utilisent. Cependant, il faut garder en tête que l'absence actuelle de normes fiables empêche toute interprétation

Page 66 manquante

de type normatif orientée vers la détermination des différences individuelles. De plus, étant donné l'incertitude qui persiste encore concernant la nature des variables mesurées par le S.R.R.E., une interprétation de type causal ou explicatif peut induire en erreur. Il reste alors l'interprétation de type descriptif permettant les comparaisons inter-groupes. Guskey (1981) fournit en ce sens quelques points de repère. En premier lieu, les moyennes générales des scores R, R^+ et R^- ont tendance à être supérieures à 50%, indiquant une tendance à présenter une responsabilité interne supérieure à la responsabilité externe. Ce résultat n'est toutefois par expliqué: il peut dépendre aussi bien d'une défectuosité dans la formulation des énoncés que d'une caractéristique réelle chez les enseignants. En second lieu, la variable "sexe" semble avoir une influence sur les résultats: les enseignantes auraient tendance à assumer une responsabilité interne plus grande que les enseignants, et ce, particulièrement au niveau des scores de responsabilité face au succès (R^+). Ceci pourrait cependant être dû en partie au fait que les enseignantes de l'échantillon examiné enseignaient en moyenne à un niveau inférieur à celui des enseignants. En effet, le niveau d'enseignement semble avoir également une légère influence sur les résultats; les enseignants oeuvrant au premier cycle du primaire ou au deuxième cycle du secondaire ont tendance à obtenir des scores de responsabilité interne plus élevés que les enseignants des niveaux intermédiaires. Bien sûr, ces quelques résultats n'ont qu'une valeur indicative et commandent une étude plus approfondie.

CHAPITRE TROISIEME

LE PROGRAMME D'ACTIVITES

Les projets d'enseignants constituent la pierre angulaire du projet PERA enseignement professionnel; les objectifs de perfectionnement des enseignants y sont greffés de même que le programme d'activités de formation élaboré pour PERA. Ces activités, s'échelonnant sur une période de trois ans, ont été réalisées en trois phases principales, avec le concours de quatre types d'intervenants. Le présent chapitre propose une description des diverses activités qui ont permis aux enseignants de mener une recherche-action dans leurs milieux respectifs tout en poursuivant leur propre perfectionnement professionnel. Une définition des rôles des divers types d'intervenants conclut ce chapitre.

3.1 Phase I: Elaboration d'un projet (1979-1980)

L'élaboration d'un projet d'enseignant se développe en confrontant deux ordres de réalité: le vécu et le souhaitable. S'il y a discordance entre les deux descriptions, il y a problèmes à résoudre, pondération des priorités, puis choix d'un projet réalisable dans le contexte de l'enseignement d'une spécialité dans une école particulière.

Avant d'ataquer l'élaboration de projets spécifiques de recherche-action, le groupe PERA a d'abord procédé à l'analyse du vécu pédagogique puis à l'explicitation du souhaitable (voir Schéma 2, page suivante).

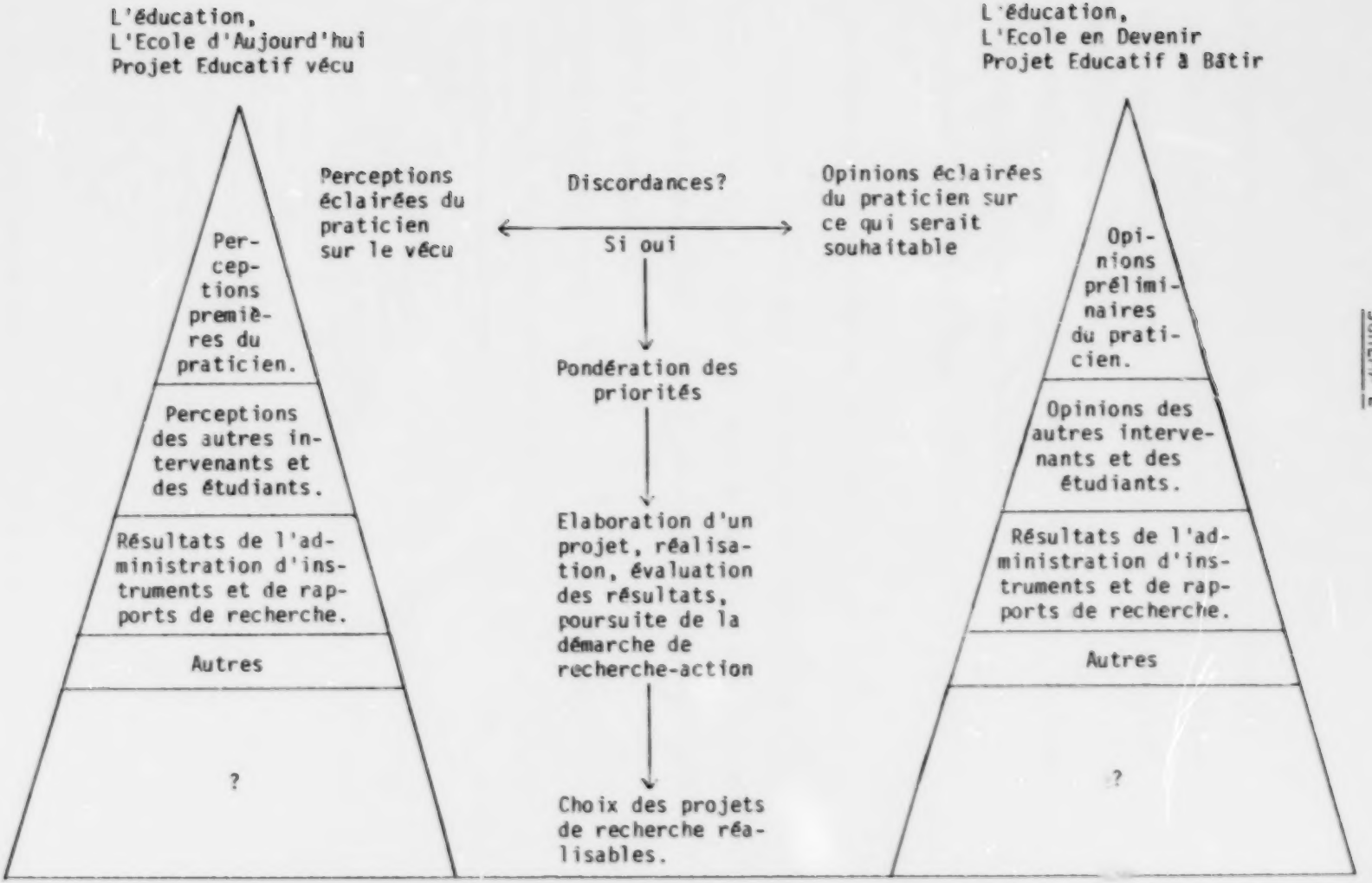
3.1.1 L'analyse du vécu pédagogique

Les enseignants ont d'abord été amenés à réfléchir sur l'acte d'enseigner et à auto-évaluer leur façon d'enseigner. Chaque enseignant a enregistré, sur bande sonore vidéo, une période de 30 minutes de son enseignement. Diverses analyses, suivies de discussions en groupe, de ces bandes sonores ont constitué les principales activités de cette étape.

Tout d'abord, les interactions maître-élèves ont été analysées à l'aide d'une grille mise au point par Flanders (1971)[1]. Les enseignants ont ainsi été amenés à observer leur comportement en classe en ce qui

---

1. La traduction française de cette grille qui a été utilisée apparaît dans G. Dussault et coll., *Analyse de l'enseignement*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1973, chap. 2, pp.75-112



SCHEMA 2

Identification de projets de recherche-action

concerne les interactions suscitées avec leurs élèves en termes:

- d'influence indirecte: acceptation des sentiments des élèves, louange ou encouragement, acceptation des idées des élèves, questions posées aux élèves;

- d'influence directe: tenue d'exposés, communication de directives, justification ou critique de l'autorité;

- du discours de l'élève: intervention-réponse ou intervention spontanée; et

- du silence: pause ou période de confusion.

Les enseignants se sont aussi auto-évalués en regard d'une liste de 27 énoncés inspirés des 22 variables dites de compétence pédagogique identifiées par Washington (1971). Ces 22 variables de compétence pédagogique sont les suivantes:

- organisation des leçons
- objectifs des leçons
- maîtrise des techniques essentielles
- motivation des élèves
- observation des différences
- discipline de la classe
- rapports maître-élèves
- participation des élèves aux activités d'enseignement
- encouragement à l'autonomie
- évaluation du progrès des élèves
- habileté à grouper les élèves selon leurs capacités
- auto-évaluation des élèves
- comportement démocratique
- apprentissage de l'approche scientifique
- matériel et aides pédagogiques
- entretien de la salle de classe
- centres d'enrichissement (expositions, etc.)
- adaptation du programme au progrès et aux événements
- préparation de classe
- relations des élèves entre eux
- responsabilités envers l'école
- règlements de l'école

Le questionnaire d'auto-évaluation construit par et pour PERA à cette fin est reproduit à l'annexe D.

D'autre part, les enseignants ont évalué leur attitude à l'égard des élèves en exprimant leurs opinions sur les 150 énoncés de *l'Inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant*[2]. Cet instrument a été conçu pour déceler les "maîtres capables d'instaurer un rapport harmonieux entre le maître et l'élève, caractérisé par une confiance mutuelle, une compréhension bienveillante et un comportement coopératif". Les énoncés se répartissent, selon les termes de B. Hubert[2], dans les cinq domaines suivants:

- les droits des jeunes et les normes des adultes,
- la discipline en classe et ailleurs,
- la connaissances en psychologie de l'enfant,
- les principes d'éducation et
- les réactions personnelles du maître.

Enfin, un atelier de groupe sur les problèmes d'enseignement rencontrés dans la spécialité d'enseignement vient conclure cette première étape de la phase I portant sur l'analyse du vécu pédagogique.

3.1.2 L'explicitation du souhaitable

Après avoir observé, commenté et discuté leurs propres séquences

---

2. Cook, W.W., Leeds, C.H. & Callis, R., *Minnesota Teacher Attitude Inventory*, Minnesota, The Psychological Corporation, 1951. Traduit et adapté sous la direction de J.M. Chevrier, sous le titre de *Inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant*, Institut de Recherches psychologiques, 1972. Une *Présentation du M.T.A.I.*, en langue française a été publiée par B. Hubert, dans *Bulletin de Psychologie*, no 306, 1972-73, pp. 701-704.

d'enseignement, les enseignants de PERA les ont comparées à d'autres séquences d'enseignement reconnues pour leur haute qualité. Diverses personnes et institutions réputées pour la qualité de leur enseignement professionnel ont été consultées. Des ouvrages relatifs à l'enseignement professionnel ont été étudiés et discutés en groupe. Inévitablement, certaines discordances entre le vécu et le souhaitable se sont révélées, avec plus ou moins d'acuité, chez tous les enseignants. Devant ces faits, les enseignants ont été amenés à préciser le champ et le sens de leur intervention dans le cadre de leur projet de recherche-action.

3.1.3 Elaboration d'un projet de recherche-action

Les enseignants, soit individuellement, soit regroupés par deux ou trois d'une même spécialité, stimulés par les possibilités d'amélioration entrevues, se sont penchés sur les besoins spécifiques à leur milieu d'enseignement. Après avoir discuté des diverses lacunes mises à jour et des façons possibles de les solutionner, chaque équipe a dû arrêter son choix et discuter des modalités de réalisation de son projet.

Une fois son projet approuvé par les professeurs-responsables de PERA, chaque équipe devait, à l'aide d'un plan de rédaction, préparer une ébauche du projet. Cette première version du projet devait comprendre le titre du projet, une page d'information concernant l'auteur et la clientèle, un tableau reliant le projet au programme d'études correspondant, une table des matières, l'origine du projet, les objectifs, la présentation générale, la description détaillée des activités, les modalités d'évaluation des objectifs d'apprentissage et des objectifs du

projet ainsi qu'une liste de références. De plus, une fois cette version rédigée, chaque équipe devait fournir des notes personnelles et divers feed-back de collègues concernant le projet rédigé.

Pour réaliser cette activité, les enseignants ont dû travailler en collaboration avec les divers autres intervenants (voir Section 3.4) du projet, notamment pour la définition des objectifs, la planification de stratégies d'enseignement et de modalités d'évaluation.

De plus, comme la plupart des projets impliquaient la mise au point de matériel didactique tel que guide d'apprentissage, guide pédagogique, maquette, etc., les enseignants ont dû s'y engager parallèlement, ici encore avec la collaboration des autres intervenants de PERA.

3.2 Phase II: Planification et mise à l'essai (1980-1981)

Durant l'été 1980, les responsables de PERA ont procédé à la lecture et à la correction des travaux remis au printemps. C'est donc avec un retour sur ces travaux qu'a débuté la deuxième phase du projet PERA, phase durant laquelle les enseignants devaient se consacrer à planifier leur intervention en fonction des objectifs fixés, puis à mettre leur projet à l'essai en respectant le plus possible les exigences d'une recherche méthodique.

3.2.1 Planification

La planification de la mise à l'essai de chaque projet comprend quatre étapes principales, à savoir:

- l'initiation à la recherche, particulièrement à ce qui se fait en enseignement professionnel,
- le choix et la mise au point de stratégies d'apprentissage en regard des objectifs formulés,
- la construction de divers instruments d'évaluation permettant de mesurer l'atteinte des objectifs, et
- l'établissement d'un devis de recherche et d'un calendrier en vue de la mise à l'essai.

Ces étapes ont été menées parallèlement et ont nécessité de nombreuses rencontres individuelles, en équipes ou collectives, des enseignants seuls ou avec les autres agents d'intervention.

3.2.1.1 Initiation à la recherche

En vue d'initier les enseignants aux divers types et méthodes de recherche, des ateliers ont été organisés sur la recherche en éducation et particulièrement en enseignement professionnel. Lors de rencontres collectives, à l'aide de documents de base, les enseignants ont réfléchi, discuté et complété des rapports d'ateliers. Ces ateliers portaient respectivement sur l'introduction à la notion de recherche en éducation, l'étude de deux recherches en cours en enseignement professionnel, les étapes de la recherche; suite à ce dernier atelier, d'autres ont suivi dans le but d'appliquer les étapes de la recherche à chacun des projets.

De plus, après avoir assisté à un compte-rendu sur la recherche en enseignement professionnel, les enseignants de PERA ont été invités à effectuer un sondage sur la recherche en enseignement professionnel dans chacun de leurs milieux respectifs, s'enquérant des sujets à l'étude, des personnes impliquées et des résultats obtenus. Les résultats de ce sondage ont ensuite été soumis à tout le groupe.

3.2.1.2 Choix de stratégies d'enseignement

Les objectifs formulés par les équipes d'enseignants et apparaissant dans la première version de leur projet ont dû être passablement remaniés pour diverses raisons, principalement de réalisme concernant les stratégies à mettre en oeuvre pour la réalisation de ces objectifs.

Les enseignants de PERA ont mis au point les diverses stratégies

choisies et le matériel didactique qui s'y rattachait, qu'il s'agisse de plans de cours, de guides pédagogiques ou d'apprentissage, de maquettes ou autres. Cette étape, bien que très exigeante, a soulevé un vif intérêt chez les enseignants qui, tout en participant à la recherche universitaire, travaillaient à se bâtir des outils qui leur seraient des plus utiles pour leur enseignement quotidien.

A cette étape, en regard de chaque objectif d'apprentissage, les enseignants de PERA ont décortiqué le contenu de leur cours (ou portion de cours) et proposé diverses stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage destinées à favoriser la réalisation de l'objectif concerné.

3.2.1.3 Stratégies d'évaluation et instruments de mesure

Deux catégories d'objectifs sont à distinguer pour chacun des projets: ce sont 1) les objectifs du projet lui-même, c'est-à-dire les changements de comportement volontairement provoqués chez la clientèle par l'implantation du projet; et 2) les objectifs d'apprentissage, qui se limitent aux changements volontairement provoqués en ce qui concerne les apprentissages des élèves. Dans la plupart des cas, cette dernière catégorie d'objectifs constitue l'un des objectifs de la première catégorie.

Pour les objectifs de la première catégorie, il fallait voir lesquels étaient mesurables compte tenu de certaines contingences, établir des stratégies d'évaluation et choisir des instruments appropriés. Si l'on excepte les objectifs d'apprentissage, la plupart des instruments

utilisés ici ont été construits par des personnes-ressources pour le groupe PERA. Notons en outre les instruments suivants qui ont servi à la plupart des projets et que l'on peut retrouver respectivement aux Annexes E, F et G.

. Grille pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action.

. Les attitudes de l'élève envers le cours en général.

. Fiche d'évaluation pour documents didactiques écrits.

Les enseignants de PERA ont été renseignés sur le rationnel de ces divers instruments et sur la façon de les utiliser.

Quant aux objectifs d'apprentissage, ils ont été évalués à l'aide d'instruments bâtis par les enseignants eux-mêmes aidés de consultants. Des tables de spécifications des items ont d'abord été dressées, tenant compte de la pondération attribuée à chacun des objectifs. Puis, les items ont été construits; des directives et une clé de correction ont aussi été mis au point pour chaque instrument.

3.2.1.4 Devis de recherche et calendrier de mise à l'essai

En dernière étape de planification, les enseignants de PERA ont dû s'assurer d'abord de la disponibilité des ressources humaines et matérielles, tel obtenir l'approbation de la direction de l'école, demander la collaboration de confrères, vérifier la disponibilité des locaux, défrayer les coûts des outillages et des matériaux nécessaires. Un devis de recherche a ensuite été établi, très simple dans tous les cas, et se limitant même à un seul groupe pré-test, post-test dans certains cas. Un calendrier

a été établi, dans chaque cas, spécifiant les dates d'administration des instruments choisis et, de façon aussi réaliste que possible, les échéances des enseignements et des travaux prévus pour le projet.

Toutes ces données ont été clairement compilées sous forme de tableaux distribués à tous les intervenants concernés; pour chaque projet, lorsqu'applicable, deux types de tableaux étaient disponibles: l'un indiquait, en parallèle, les objectifs d'apprentissage spécifiques, le contenu correspondant, les stratégies d'enseignement élaborées, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation prévues; l'autre illustrait le devis de recherche utilisé et les dates d'expérimentation et d'administration. Ces tableaux sont inclus dans chacun des rapports de ces projets de recherche-action (voir liste à l'annexe K).

De plus, les enseignants de PERA ont dû se familiariser avec un document qui devait leur servir de "carnet de bord" pour toute la durée de la mise à l'essai de leur projet. Ce document, mis au point pour le groupe PERA, s'intitule "Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action" (reproduit à l'Annexe E). Ce guide poursuit l'objectif de "faciliter, pour l'enseignant, les démarches de planification des activités quotidiennes et d'évaluation de leur impact chez les élèves, afin qu'il puisse réajuster son action au besoin et interpréter plus objectivement et qualitativement les résultats globaux de la recherche". Ce guide prend la forme d'une grille à remplir par l'enseignant pour chaque leçon qu'il présente à ses élèves. La grille comprend cinq (5) parties: renseignements généraux, planification de la leçon, réactions des élèves, évaluation et remarques. Le document fournit

des explications détaillées sur la façon de remplir cette grille.

C'est donc très bien préparés que les enseignants de PERA ont entrepris l'étape suivante de la mise à l'essai.

3.2.2 Mise à l'essai

Cette étape consiste à mettre à l'essai une approche originale (programme d'activités, matériel didactique, etc.) en recueillant des données qui permettent d'analyser les effets de cette approche. A la fin de cette étape, chaque équipe devait remettre un rapport décrivant les activités mises en place, le matériel didactique et le travail demandé à l'élève, de façon assez précise pour qu'un autre enseignant puisse éventuellement répéter l'expérience ou en tenir compte dans la planification et la conduite d'autres expériences; le rapport devait aussi faire mention de tout changement apporté en cours de route à la réalisation du projet.

Durant cette étape, les activités des enseignants de PERA peuvent se résumer en quatre points, à savoir: 1) mise à l'essai et cueillette des données, 2) discussions avec les responsables de la recherche concernant le déroulement de la mise à l'essai, 3) préparation au traitement des données recueillies, et 4) rédaction du rapport.

3.2.2.1 Cueillette des données

En plus de mettre à l'essai leur approche longuement planifiée, les enseignants de PERA devaient voir à l'administration des divers instruments en respectant le calendrier, tant pour le groupe "expérimental"

que pour le groupe de contrôle lorsque le devis le spécifiait. Pour chaque période de cours, les enseignants remplissaient une grille pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action et y notaient le fruit de leurs observations ainsi que tout changement apporté ou souhaitable.

3.2.2.2 Discussions avec les responsables de la recherche

En plus de quelques rencontres de tout le groupe PERA, les enseignants venaient, à toutes les deux semaines, rencontrer les responsables pour discuter du déroulement des activités, des difficultés rencontrées, des changements à apporter et, ce qui est tout aussi important dans un tel projet, pour communiquer leur enthousiasme et recevoir des encouragements.

3.2.2.3 Préparation au traitement des données

Lors des rencontres de groupes ou d'équipes, les enseignants ont été initiés à quelques notions élémentaires de statistiques telles la moyenne, l'écart-type, l'étendue totale, le coefficient de corrélation linéaire de Pearson et une brève introduction aux statistiques inférentielles et au test "t" de Student.

Diverses façons de présenter les résultats sous forme de tableaux et de graphiques ont également été suggérées aux enseignants qui devaient par la suite mettre ces apprentissages en application avec leurs propres données.

Les enseignants ont aussi été informés sur la façon de corriger

et de compiler les résultats, pour chacun des instruments utilisés.

3.2.2.4 Rédaction du rapport

A partir de la première version du projet, une seconde version a été élaborée, incluant tous les remaniements et les activités réalisés à la phase II, y compris la description de la mise à l'essai et du matériel didactique utilisé. La rédaction a été effectuée en étroite collaboration avec tous les intervenants concernés dans une perspective d'uniformisation de la présentation et d'une possibilité d'éventuelle publication.

3.3 Phase III: Analyse et interprétation, diffusion (1981-82)

La dernière phase du projet PERA enseignement professionnel se subdivise en deux étapes: la première, qui en est une d'analyse et d'interprétation des résultats, a pour but de conclure sur les interventions entreprises dans chaque projet de recherche-action alors que la deuxième consiste en une rédaction finale de tous les rapports en vue de les diffuser. La première étape constitue, pour les enseignants de PERA, l'étape terminale en ce qui concerne leurs activités créditées. La seconde étape, bien qu'exigeant le concours occasionnel des enseignants de PERA, a été élaborée par les autres intervenants.

3.3.1 Analyse et interprétation des résultats

Résultats en mains, les enseignants de PERA, toujours assistés des autres intervenants, étaient en mesure d'appliquer les notions apprises à la phase précédente: correction, compilation, codification de données pour fin de traitement mécanique, tableaux et graphiques furent exécutés. Le calcul des indices statistiques et les analyses d'items des instruments ont été effectués à l'aide de l'informatique, au moyen de quelques programmes S.P.S.S. (Nie, 1975). Les données, en général relativement peu abondantes, auraient facilement pu être traitées sans l'aide de l'informatique mais le but poursuivi ici par PERA était de familiariser les enseignants à la lecture de rapports mécanographiés.

Une fois ces opérations effectuées, chaque enseignant de PERA devait être en mesure de discuter des statistiques appliquées à son projet, d'interpréter les valeurs statistiques obtenues, d'établir un relevé des faits qualitatifs issus de son projet et de discuter de la valeur relative de son projet en tenant compte des objectifs formulés et des résultats enregistrés.

Puis, à l'aide d'un plan de rédaction, chaque équipe devait présenter un rapport sur l'analyse et l'interprétation de son projet, rapport qui devait constituer le dernier chapitre de ce projet.

Il importe de souligner que tout au long du projet PERA, et particulièrement dans le domaine de l'analyse et de l'interprétation, les exigences des responsables de la recherche concernant le degré de spécialisation des activités effectuées devaient être très souples. En effet, les enseignants de PERA, ne possédant pas tous la même formation antérieure, ont pu profiter, à des degrés différents, des opportunités d'apprentissage qui leur étaient offertes. Par exemple, telle équipe a appris les techniques de l'analyse d'items par indice D et a effectué cette analyse au complet sur son examen alors qu'une autre équipe s'est limitée à comprendre les résultats d'une analyse faite par ordinateur. Cependant, toutes souples que soient les exigences, la qualité des activités et des travaux ne devait jamais être compromise.

3.3.2 Diffusion des projets d'enseignants

C'est à partir de la seconde version des projets d'enseignants effecutée à la fin de la phase II et du rapport concernant l'analyse

et l'interprétation des résultats que la version finale de chacun des projets a été réalisée avec le concours de plusieurs intervenants et la consultation occasionnelle des enseignants.

Ainsi, huit (8) rapports de recherche-action en enseignement professionnel ont vu le jour, décrivant fidèlement cette démarche de taille menée à terme par douze des treize enseignants de PERA.

L'Annexe K présente la liste de ces huit (8) rapports de recherche-action qui, sans qu'on les prétende parfaits, peuvent néanmoins s'avérer fort utiles, non seulement pour les témoignages qu'ils contiennent mais surtout pour l'avancement de la didactique dans certains domaines de l'enseignement professionnel. Le lecteur trouvera également à la même annexe les détails concernant la publication de ces rapports et la façon de se les procurer.

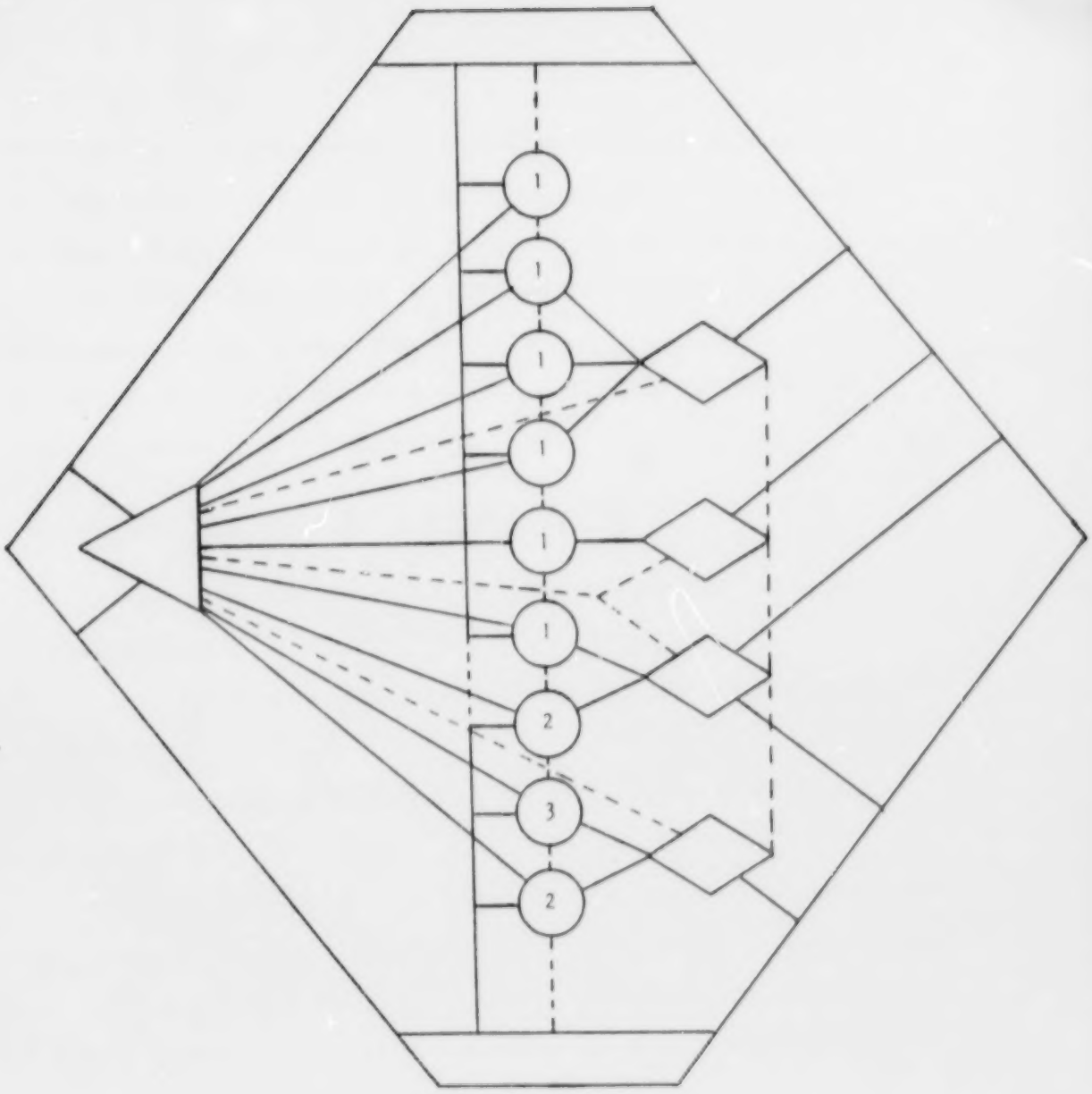
3.4 Rôles et fonctions des intervenants

Quatre types d'intervenants ont collaboré à la réussite du projet PERA, enseignement professionnel: deux professeurs-chercheurs responsables du projet, quatre conseillers en enseignement professionnel ou technique, une adjointe de recherche et les treize enseignants eux-mêmes. Les fonctions des enseignants ayant été précisées à chacune des trois phases du programme d'activités (Sections 3.1, 3.2, 3.3), la présente section se limite à la description des rôles ou fonctions des trois autres types d'intervenants.

Avant d'entreprendre cette description détaillée, il convient de fournir une idée d'ensemble concernant la structure organisationnelle de PERA. Le schéma 3 illustre les interactions multiples entre les quatre types d'intervenants. On y remarque d'abord la multiplicité des liens directs entre tous les types d'intervenants pour chaque projet; ces liens directs se traduisaient par des rencontres régulières et fréquentes de deux ou de plusieurs types d'intervenants, pour travailler, discuter ou faire rapport. On note ensuite les liens indirects entre certains types d'intervenants; ces liens s'établissaient soit au besoin (consultation, rapport, évaluation des projets) ou à l'occasion des rencontres de tout le groupe. Enfin, il importe de souligner la présence et le support des deux professeurs-chercheurs à tous les niveaux d'intervention.

3.4.1 Rôles et fonctions des professeurs-chercheurs

En tant que responsables du projet PERA, les deux professeurs-chercheurs, Messieurs Gabriel Goyette et Jean Villeneuve, assuraient la coordination de tout le projet, à tous les niveaux. A ce titre, il faut reconnaître le temps et les énergies qu'ils ont dû consacrer notamment à la



SCHEMA 3. Structure organisationnelle de PERA

Légende:

et ; les deux (2) professeurs-chercheurs responsables de PERA

; l'adjointe de recherche

; les quatre (4) conseillers en enseignement professionnel

(n) ; les neuf (9) projets de recherche-action et le nombre d'enseignants dans chacun

; liens directs

- - - - - - ; liens indirects ou occasionnels

conception et à la préparation du projet, aux demandes de subventions et aux rapports d'étapes exigés par les subventionnaires, aux ententes avec les responsables du P.P.M.E.P. de l'UQAM et avec les milieux scolaires, à la recherche et à l'embauche du personnel de recherche ainsi qu'à la définition coordonnée des tâches des différents intervenants au projet. Il convient aussi de cerner leurs principales fonctions spécifiques auprès de chaque type d'intervenants.

3.4.1.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA

Les professeurs Goyette et Villeneuve assumaient ensemble les tâches suivantes:

- préparation et animation des rencontres de tout le groupe d'enseignants;
- conception et organisation des activités en fonction des objectifs de PERA;
- planification du déroulement des activités pour permettre aux enseignants de rencontrer les objectifs de leurs projets en temps et lieu;
- composition des divers syllabus de cours, plans de rédaction et autres documents susceptibles d'assister les enseignants dans leur formation ou dans la réalisation de leur projet;
- correction des travaux et évaluation formative et sommative.

De plus, les deux professeurs-chercheurs assumaient certaines tâches séparément.

. Le professeur Goyette assurait la supervision de six (6) projets d'enseignants entrepris respectivement par six enseignants de PERA:

- un projet en équipement motorisé (Jean-Claude Biguet);
- un projet en menuiserie (Lucien Dubois);
- deux projets en dessin technique (Régis Evrard et Robert Lavoie);
- un projet en technologie (Jean-Guy Lalande);
- un projet de revalorisation du secteur professionnel dans une école (Jacques Chevrier).

. Le professeur Villeneuve assurait la supervision de trois (3) projets en équipement motorisé entrepris par sept enseignants de PERA:

- un projet sur le moteur d'automobile (André Bédard et Pierre Lefebvre);
- un projet sur le système d'allumage électronique (Roger Barthell, Arthur Charest et Claude Gamache);
- un projet sur une stratégie d'accueil dans un centre d'éducation des adultes (Roland Giroux et Gaston Guimond).

Pour chacun des projets d'enseignants dont ils assuraient la supervision, les professeurs-chercheurs assumaient les rôles de (d'):

- animateurs de rencontres avec les enseignants concernés, soit à l'université, soit sur le chantier;
- consultants lorsque les enseignants en manifestaient le besoin;
- conseillers en ce qui a trait aux méthodes de recherche, aux sources bibliographiques à utiliser ou à tout autre aspect relatif au projet;
- évaluateurs attitrés des projets et du travail des enseignants supervisés.

3.4.1.2 Fonctions auprès des conseillers en enseignement professionnel ou technique

Les professeurs-chercheurs animaient des rencontres avec les conseillers, seuls ou accompagnés des enseignants concernés, pour discuter de l'orientation des projets, de l'avancement des travaux, de la correspondance des projets aux programmes d'études en enseignement professionnel, de la participation et de l'évaluation des enseignants.

3.4.1.3 Fonctions auprès de l'adjointe de recherche

Les professeurs-chercheurs étaient en rapport constant avec l'adjointe de recherche, orientant ses travaux, assistant à ses rencontres avec les enseignants, discutant de ses rapports et tenant compte de ses recommandations concernant le déroulement du projet.

3.4.2 Rôles et fonctions des conseillers en enseignement professionnel ou technique

En tant que spécialistes dans un secteur particulier de l'enseignement professionnel, les quatre (4) conseillers assuraient le lien entre ce secteur (ou un secteur connexe) d'une part, et la recherche universitaire d'autre part. Tel qu'indiqué au Schéma 3, ces conseillers intervenaient directement auprès des professeurs-chercheurs et des enseignants de PERA, et indirectement auprès de l'adjointe de recherche. La durée de la participation des quatre conseillers au projet PERA est variable: Monsieur Yvon Beauregard (3 ans), Monsieur Guy Bouliane (3 ans), Monsieur Lionel De Villers (3 ans) et Monsieur Michel Rousselot (1 an).

3.4.2.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA

Chacun des conseillers était affecté à un ou plusieurs projets d'enseignants:

. Monsieur Beauregard était affecté à un projet en menuiserie (Lucien Dubois).

. Monsieur Bouliane était affecté à deux projets en équipement motorisé:

- le moteur d'automobile (André Bédard et Pierre Lefebvre);
- le système d'allumage électronique (Roger Barthell, Arthur Charest et Claude Gamache).

. Monsieur De Villers était affecté à deux projets en équipement motorisé:

- le système d'allumage conventionnel (Jean-Claude Biguet);
- une stratégie d'accueil dans un centre d'éducation des adultes (Roland Giroux et Gaston Guimond).

. Monsieur Rousselot était affecté (la première année seulement) à trois projets:

- un en technologie (Jean-Guy Lalande);
- deux en dessin technique (Régis Evrard et Robert Lavoie).

Pour chacun de "ses" projets, le conseiller:

- animait des rencontres avec les enseignants concernés;
- accompagnait les enseignants concernés aux rencontres de tout le groupe ou par projet, convoquées par les professeurs-chercheurs ou par l'adjointe de recherche;

- se rendait assez souvent sur les lieux d'enseignement des enseignants concernés;

- prodiguait ses conseils pour les travaux relevant de sa spécialité, notamment pour la mise au point des guides pédagogiques, des guides d'apprentissage et des maquettes;

- soutenait la motivation de ces enseignants en mettant l'accent sur les habiletés et connaissances déjà acquises que ces derniers étaient souvent tentés d'oublier pour ne voir que l'énorme quantité de travail qui restait à faire, pour parcourir cette longue démarche de trois ans.

3.4.2.2 Fonctions auprès des professeurs-chercheurs

Les conseillers fournissaient des rapports, le plus souvent oralement, et discutaient de l'orientation et du déroulement des projets.

3.4.2.3 Fonctions auprès de l'adjointe de recherche

Les conseillers assuraient le lien, entre les rencontres, entre les enseignants et l'adjointe de recherche; ayant assisté aux rencontres, ils étaient en mesure de superviser le travail des enseignants et, le cas échéant, de demander des informations supplémentaires pour résoudre un problème ou permettre la poursuite des travaux.

3.4.3 Rôles et fonctions de l'adjointe de recherche

Pour la première année du projet PERA, Madame Lyne-Louise Lévesque et Madame Claudine Nézet-Séguin ont assumé les fonctions d'adjointes de recherche. Pour les deux années suivantes, Madame Nézet-Séguin a assumé seule ces fonctions. Les fonctions de ces deux adjointes étaient très

différentes, pour correspondre aux besoins variés de PERA. Il convient donc d'exposer séparément les fonctions de ces deux adjointes.

Phase I: Madame Lévesque

Durant la première année du projet, les enseignants du PERA en sont au stade de l'observation et de l'élaboration de leur projet. Madame Lévesque, spécialisée en technologie éducationnelle, s'est surtout employée à initier les enseignants à diverses techniques d'enregistrement permettant la réalisation de bandes sonores pour l'analyse du vécu pédagogique à l'aide de la grille de Flanders (voir la section 3.1.1).

En plus de participer aux autres activités de la Phase I, madame Lévesque a effectué certaines revues de littérature, à la demande des professeurs-chercheurs, traduit certains articles et élaboré certains instruments de mesure et d'évaluation.

Enfin, madame Lévesque a étroitement collaboré au montage d'un diaporama dans le cadre du projet intitulé "Mise au point d'une nouvelle stratégie d'accueil des stagiaires au Centre Daniel-Johnson" (Roland Giroux et Gaston Guimond).

Phases I, II, III: Madame Nézet-Séguin

Pour la réalisation de l'ensemble du projet PERA, soit l'élaboration, la planification et la mise à l'essai des projets, l'analyse et l'interprétation des résultats, et la diffusion des rapports, madame Nézet-Séguin, spécialiste en mesure et évaluation, a assumé les fonctions d'adjointe de recherche. Durant ces années, ses tâches ont été des plus variées.

3.4.3.1 Fonctions auprès des enseignants de PERA

Durant les deuxième et troisième années, l'adjointe de recherche devait se consacrer, en collaboration avec les professeurs-chercheurs, à l'animation, à la supervision et à la rédaction des neuf projets de recherche. Dans cette perspective, les composantes de la tâche de madame Nézet-Séguin peuvent être énumérées comme suit:

- définition et/ou remaniement des objectifs pour chaque projet;
- mise au point de stratégies d'évaluation pour ces objectifs;
- étroite supervision de l'élaboration de neuf instruments de mesure par les enseignants: pour chaque instrument, attribution d'une cote d'importance à chacun des objectifs d'apprentissage, construction d'une table de spécification des items, choix ou construction d'items, choix des leurres, conseils concernant la présentation;
- élaboration d'une échelle d'attitudes à l'égard d'un cours en général, et adaptation d'une fiche d'évaluation de documents didactiques écrits, instruments destinés à permettre à la majorité des enseignants de PERA de vérifier certains des objectifs de leurs projets;
- planification du devis de recherche pour chaque projet;
- élaboration d'un calendrier d'expérimentation pour l'ensemble des projets;
- supervision régulière du déroulement de l'expérimentation de chaque projet;
- initiation des enseignants à diverses techniques relatives à la cueillette de données (correction, compilation, codification);
- initiation des enseignants à diverses techniques de présentation des résultats (tableaux, graphiques);

- traitement des données par informatique pour tous les projets;

- initiation des enseignants à certaines techniques d'analyse des items et à quelques indices statistiques calculés pour leurs données;

- interprétation des résultats: données qualitatives et quantitatives;

- finalisation des huit rapports de recherche pour publication, à partir des rapports d'étapes remis par les enseignants.

L'exécution de ces tâches nécessitait un rapport constant entre tous les intervenants. Pour ce faire, l'adjointe de recherche organisait de fréquentes rencontres avec les enseignants de chaque équipe, rencontres auxquelles étaient convoqués le professeur-chercheur et le conseiller concernés. Ces rencontres se tenaient de façon informelle, dans un esprit de franche collaboration.

3.4.3.2 Fonctions auprès des professeurs-chercheurs

En ce qui a trait à son travail auprès des enseignants, l'adjointe de recherche faisait rapport aux professeurs-chercheurs, verbalement ou par écrit, du déroulement de chacun des projets.

En outre, elle participait à l'évaluation de tout le projet PERA en réalisant les tâches suivantes:

- participation aux rencontres convoquées par les professeurs-chercheurs;

- participation à la traduction du questionnaire destiné à mesurer le sentiment de responsabilité des enseignants face au rendement de leurs élèves (S.R.R.E.);

- traitement des données relatives aux objectifs du projet PERA;
- participation à la rédaction du rapport final.

3.4.3.3.3 Fonctions auprès des conseillers en enseignement professionnel ou technique

A ce niveau, les fonctions de l'adjointe de recherche étaient de:

- convoquer les conseillers aux rencontres tenues avec les enseignants;
- discuter, avec le conseiller concerné, du déroulement et des divers problèmes rencontrés, pour un projet particulier;
- s'en remettre au conseiller pour les questions relatives à la spécialité professionnelle proprement dite.

CHAPITRE QUATRIEME

LES RESULTATS

CHAPITRE QUATRIEME

LES RESULTATS

L'objectif du projet PERA enseignement professionnel se formulait ainsi:

> Expérimenter un mode d'intervention en éducation qui soit assez large pour faire progresser en même temps les habiletés des enseignants, l'apprentissage des élèves, la didactique de l'enseignement professionnel et le projet éducatif de l'école.

A partir de cet énoncé d'intentions, plusieurs objectifs spécifiques ont été formulés et regroupés sous quatre rubriques principales portant respectivement sur 1) les habiletés à développer chez les enseignants, 2) l'apprentissage et l'attitude de leurs élèves, 3) la didactique de l'enseignement professionnel et 4) la participation au projet éducatif de l'école. Ce quatrième chapitre a pour objet de présenter et d'interpréter les données quantitatives et qualitatives, recueillies au cours de l'expérience, concernant les trois premières rubriques. La participation au projet éducatif de l'école n'a pas été évaluée de façon formelle; elle sera tout de même prise en considération, sur la base de résultats informels, lors de la conclusion de ce rapport.

Le Tableau 4 présente les dates de passation de trois instruments concernant deux des objectifs de PERA relatifs aux enseignants. Il est à noter que seuls les objectifs mentionnés ont fait l'objet de questionnaires formellement soumis à cet effet aux 13 enseignants du groupe "expérimental". L'évaluation des objectifs concernant les élèves, la didactique de l'enseignement professionnel et le projet éducatif de l'école

TABLEAU 4

Cueillette des données relatives aux enseignants

du projet PERA enseignement professionnel

Objectif mesuré (cf. 1.5.2.1)	Instruments utilisés	Groupes	Dates de passation avant	Dates de passation après
Accroître chez l'enseignant:				
. l'habileté à identifier les éléments ayant un effet sur l'apprentissage	Question ouverte	Exp.	fév. 80 (n = 14)	déc. 81 (n = 13)
. le sentiment de compétence subjective	. Questionnaire de satisfaction des enseignants (Q.S.E.)	Exp.		déc. 81 (n = 13)
		de Contr.		déc. 81 (n = 26)
	. Questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité des enseignants face au rendement des élèves (S.R.R.E.)	Exp.		déc. 81 (n = 12)

a été faite à partir d'autres moyens, tels l'observation ou l'expression orale et écrite des opinions des intervenants, ainsi que par l'analyse des rapports des recherches-actions menées par les enseignants de PERA dans leurs milieux respectifs. L'étude de ces rapports a aussi permis d'apprécier la réalisation des autres objectifs relatifs aux enseignants et concernant leurs habiletés à organiser des situations d'apprentissage adéquates pour susciter la participation active de leurs élèves et pour leur faciliter les apprentissages souhaités.

Les données concernant les habiletés des enseignants ont été traitées à l'aide d'une calculatrice (Texas, SR51-II) vu le petit nombre de sujets faisant partie de l'expérience. Les données relatives aux élèves ont été soumises à divers traitements informatiques (Nie et al., 1975: T-TEST, PEARSON CORR, CONDESCRIPTIVE).

4.1 Résultats relatifs aux enseignants

Dans le but de vérifier si les changements escomptés se sont produits chez les enseignants du groupe "expérimental" suite à leur cheminement dans PERA, trois questionnaires leur ont été administrés; de plus, divers commentaires et observations pertinentes ont été recueillis. En voici les résultats.

4.1.1 Identification des éléments qui ont un effet sur l'apprentissage

En février 1980, puis en décembre 1981, les enseignants de PERA ont répondu à la Question ouverte (voir Annexe A) formulée comme suit:

> Enumérez les éléments qui peuvent avoir un effet sur l'apprentissage d'un élève dans une salle de classe. Enumérez le plus d'éléments possible. Vous avez trois (3) minutes.

Les réponses à cette question ont été regroupées en huit (8) catégories dont la première, ayant trait à l'enseignant, se subdivise en trois. Le Tableau 5 présente la fréquence et le pourcentage de réponses en regard de chaque catégorie , lors des deux administrations.

Plusieurs différences ressortent des résultats avant et après l'expérience.

Tout d'abord, la catégorie "enseignant" (1A, 1B, 1C) qui englobait 37,2% des choix au pré-test, prend des proportions plus modestes (27,1%) au post-test. Cette baisse de 10,1% est presque totalement assumée (8,2%) par la sous-catégorie des habiletés professionnelles (1C). A l'inverse,

TABLEAU 5

Classification des éléments influançant les apprentissages en classes selon les enseignants de PERA

Catégorie #		1A	1B	1C	2	3	4	5	6	7	8	
Description		Enseignant: Toute mention globale	Enseignant: Qualités personnelles et interrelationnelles	Enseignant: Habiletés professionnelles	Méthodes pédagogiques	Matériel pédagogique	Dispositions de l'élève ou du groupe	Exigences institutionnelles	Environnement physique	Atmosphère générale	Non-classifiées	TOTAL
fév. 1980 (n=14)	fréquence	4	14	23	6	6	14	15	19	9	0	110
	%	3,5	12,7	20,9	5,5	5,5	12,7	13,6	17,3	8,2	0	100
déc. 1981 (n=13)	fréquence	4	13	15	8	8	14	6	32	11	7	118
	%	3,4	11,0	12,7	6,8	6,8	11,8	5,1	27,1	9,3	6,0	100

la catégorie "environnement physique" (6) occupe au post-test une importance de près de 10% supérieure à ce qu'elle occupait au pré-test.

On observe en outre, à la catégorie "exigences institutionnelles" (5), une baisse d'importance de 8,5% alors qu'à la catégorie "non-classifiée" (8) on constate une augmentation de 6%: cinq (5) éléments qui y sont énumérés font référence à la matière enseignée, à son importance et à l'intérêt qu'elle peut susciter.

Les pourcentages observés aux autres catégories sont stables. Pour vérifier s'il y a eu changement significatif dans l'ordre des perceptions sur l'une ou plusieurs des catégories concernées, le test non-paramétrique Wilcoxon, "matched-pairs, signed-ranks" (Siegel, 1956, pp.75 ss) a été effectué. On en conclut qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test.

Les changements constatés peuvent cependant être considérés comme des indications susceptibles de ressortir significativement lors d'une reprise éventuelle de l'expérience avec un plus grand nombre de sujets. Il est assez étonnant de constater que les enseignants du groupe "expérimental" accordent aussi peu de place à l'élève, à ses besoins, ses intérêts, ses capacités, etc. dans le processus d'apprentissage. On peut penser que la formulation de la question les a orientés plutôt vers les facteurs extérieurs. Il est donc recommandé, lors d'une expérience subséquente, de modifier en ce sens la formulation de la Question ouverte.

4.1.2 Satisfaction face à l'emploi

Pour apprécier le degré de satisfaction des enseignants de PERA face à leur emploi, il a été convenu de retenir l'instrument Q.S.E. présenté à la Section 2.2.3.2 et reproduit à l'Annexe B. Destiné à mesurer le degré de satisfaction des enseignants à l'égard des contingences, telles qu'ils les perçoivent, du milieu particulier où ils exercent quotidiennement leur profession, le Q.S.E. comprenait 18 énoncés de satisfaction générale et 3 énoncés de satisfaction à l'égard de chacun de 6 facteurs particuliers, à savoir: les conditions de travail, la promotion verticale, l'intérêt intrinsèque, le salaire, l'appréciation des supérieurs, les relations humaines.

Le Q.S.E. a été administré après l'expérience aux 13 enseignants qui ont poursuivi et complété toute la démarche expérimentale de PERA.

Une analyse des items a été effectuée par corrélation item-test et par statistique "t" (Glass et Stanley, 1970) sur la différence de moyennes à l'item entre les 40% supérieurs et les 40% inférieurs au score total au Q.S.E.. Quatre (4) énoncés (les numéros 3, 15, 27 et 30), présentant des indices de discrimination négatifs, ont pour cette raison été retirés de la présente étude. Il s'ensuit que la satisfaction générale est mesurée par 16 énoncés (scores variant entre -32 et +32), alors que la satisfaction à l'égard de chacun des facteurs "conditions de travail" et "salaire" est mesurée par deux énoncés (scores variant entre -4 et +4).

Villeneuve et Duchesne (1981) ont souligné qu'aucune étude de fidélité

du Q.S.E. n'avait encore été effectuée. Pour les 13 répondants de la présente étude et pour les 32 items retenus seulement, des coefficients de fidélité-homogénéité (coefficients α de Cronbach) de 0,66 pour l'ensemble du Q.S.E. et de 0,75 pour la variable "satisfaction générale" ont été obtenus. Il s'agit là de coefficients considérés comme modérément acceptables.

Le Tableau 6 présente les résultats des 13 enseignants au Q.S.E.

Il ressort de cette étude que 9 (70%) des enseignants sont généralement très satisfaits, que 3 autres (23%) sont généralement satisfaits des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier, alors qu'un dernier (7%) en est relativement satisfait. Cette conclusion résulte de l'application des critères suivants adaptés de Villeneuve et Duchesne (1981 a): sont considérés très satisfaits ceux qui ont un score supérieur à 21 sur les 16 énoncés de satisfaction générale, et sont considérés satisfaits ceux qui ont un score entre 12 et 21.

En ce qui concerne les six autres variables de satisfaction mesurées, les moyennes pondérées présentées au bas du Tableau 6 permettent de les ordonner et d'apprécier le degré de satisfaction du groupe concerné d'enseignants à l'égard de chacune. Ainsi, un haut degré de satisfaction n'est exprimé qu'à l'égard de la variable "intérêt intrinsèque" (i.e. face au travail lui-même) alors qu'une insatisfaction d'ensemble n'est exprimée qu'à l'égard de la variable "promotion verticale" (i.e. possibilité d'accéder à des postes supérieurs). A l'égard des quatre autres variables, l'ensemble des enseignants concernés semblent relativement satisfaits, sans plus.

TABLEAU 6

Distribution des résultats des 13 enseignants

sur chacun des 7 facteurs et au total du Q.S.E.

FACTEUR	Satisf. génér.	Prom. vert.	Intér. intrin.	Salaire	Apprec. Supér.	Condit. travail	Rel. hum.	TOTAL
Nbre d'items (k)	16	3	3	2	3	2	3	32
Score maximum	32	6	6	4	6	4	6	64
Sujet #								
1	28(ts)	2	5	0	6	0	2	43
2	22(ts)	4	4	2	1	3	4	40
3	23(ts)	0	6	2	3	3	2	39
4	23(ts)	-1	6	2	2	1	5	38
5	25(ts)	3	6	1	4	-2	0	37
6	25(ts)	-1	3	1	5	1	2	36
7	16(s)	3	6	0	3	2	3	33
8	26(ts)	-2	6	-2	2	0	2	32
9	26(ts)	-3	6	-2	2	1	-1	29
10	15(s)	-2	4	2	3	2	4	28
11	27(ts)	-4	5	0	1	0	-2	27
12	14(s)	-3	3	3	-1	2	2	20
13	11(rs)	-1	4	2	-1	-2	-3	10
Moyenne (M)	21,61	-0,38	4,92	0,84	2,31	0,85	1,54	31,69
Ecart-type (S)	5,64	2,60	1,19	1,57	2,06	1,63	2,40	9,08
M' = M/K (*)	1,35	-0,13	1,64	0,42	0,77	0,42	0,51	0,99

(*) La moyenne réduite indique le score moyen du groupe au facteur concerné sur une échelle de -2 à +2.

(s) Généralement satisfait (3 enseignants)

(ts) Généralement très satisfait (9 enseignants)

(ts) Généralement relativement satisfait (1 enseignant)

Il faut retenir de cette étude que les 13 enseignants ayant vécu l'expérience PERA présentent un haut degré de satisfaction à l'égard des conditions générales dans lesquelles ils exercent quotidiennement leur profession. Aucune comparaison ne peut être faite avec d'autres enseignants puisque le Q.S.E. n'a pas été administré au groupe de contrôle à cause des limites de temps et de budget. Toutefois, mais sans affirmer qu'il s'agit là d'un effet de PERA, le haut degré de satisfaction exprimée par les enseignants concernés supporte l'hypothèse non encore éprouvée qu'un programme de perfectionnement d'enseignants par la recherche-action n'entraînerait pas une diminution (ou même entraînerait peut-être une augmentation) du degré de satisfaction à l'égard des conditions générales d'exercice de la profession d'enseignant.

4.1.3 Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves

Dans le cadre du projet PERA, il est apparu important d'apprécier et d'étudier le degré de responsabilité que les enseignants s'attribuent dans le rendement scolaire (degré R^-) et le succès (degré R^+). A cette fin, le questionnaire S.R.R.E. (présenté à la Section 2.2.3.3 et reproduit à l'Annexe C) a été mis au point à partir d'une traduction d'un instrument proposé par Guskey (1981a).

Guskey (1981b) a démontré que les scores R^- et R^+ sont indépendants et reposent sur des dimensions indépendantes l'une de l'autre: le sentiment de responsabilité pour les échecs répond à une dynamique différente de celle impliquée dans le sentiment de responsabilité pour les succès. Dans le cadre du projet PERA, comme le type de perfectionnement offert

repose sur la recherche de solutions à des problèmes ou difficultés vécues d'enseignement ou d'apprentissage, on peut poser l'hypothèse que les enseignants participant à ce projet auraient tendance à augmenter leur sentiment de responsabilité face au rendement de leurs élèves, et principalement face aux échecs de ceux-ci.

Pour éprouver cette hypothèse, le questionnaire S.R.R.E. a été administré à 12 des 13 enseignants qui ont vécu toutes les étapes de l'expérience PERA et au groupe de contrôle dont les caractéristiques ont été précisées à la Section 2.2.1.

Le Tableau 7 présente le sommaire des distributions obtenues. Les différences observées entre les moyennes des groupes "expérimental" et de contrôle ne sont pas statistiquement significatives même au seuil de 0,15. Toutefois, on observe la forte tendance des enseignants de chacun des groupes à s'attribuer plus de responsabilité à l'égard des succès (R^+ d'environ 64%) qu'à l'égard des échecs (R^- d'environ 41%) de leurs élèves. D'autre part, alors que les enseignants du groupe expérimental présentent un R^+ moyen légèrement inférieur au R^+ moyen du groupe de contrôle, la situation est inversée dans le cas du R^-. Cette dernière constatation supporterait l'hypothèse (qui reste par ailleurs à confirmer avec un plus grand nombre de sujets) qu'un perfectionnement du type PERA aurait tendance à augmenter, chez les enseignants, le sentiment de responsabilité face aux échecs académiques de leurs élèves. Même statistiquement non-significative, la différence observée en ce sens pourrait être pédagogiquement signifiante si elle s'avérait l'effet de

TABLEAU 7

Caractéristiques des distributions des résultats

au Questionnaire S.R.R.E., pour les deux groupes, après l'expérience

Variable	Moyenne (M)	Ecart-type (S)
Groupe expérimental-PERA (n = 12)		
R^+	63,40	9,80
R^-	43,92	13,75
R	53,66	9,63
Groupe de contrôle (n = 26)		
R^+	65,61	7,45
R^-	39,31	13,15
R	52,46	8,71

l'expérience vécue dans PERA. Il faut alors souligner le fait que tous les enseignants du groupe expérimental avaient déjà en tête d'autres projets d'intervention avant même d'avoir complété ceux poursuivis dans le cadre de leurs activités de perfectionnement dans PERA, projets également destinés à réduire le taux d'échec de leurs élèves.

Bien qu'aucune analyse d'items rigoureuse du S.R.R.E. n'ait été effectuée, la conclusion de Guskey à l'effet que les variables R^+ et R^- ne sont pas en corrélation (sont indépendantes) a cependant été vérifiée lors de la présente étude. En outre, suite à cette étude, on peut affirmer qu'il n'y a pas de corrélation entre le score R de sentiment de responsabilité face au rendement académique des élèves et le score de satisfaction à l'égard des conditions d'exercice de la profession enseignantes (score total au Q.S.E. présenté à la Section 4.1.2) chez les enseignants du groupe "expérimental".

4.1.4 Auto-évaluation, par les enseignants concernés, des acquis de perfectionnement réalisés par leur participation à PERA

Dans le cadre du projet PERA, les enseignants ont été appelés à auto-évaluer leurs propres acquis à la fin de chaque session universitaire et globalement à la fin du projet, en répondant de façon personnelle à des questions ouvertes du genre "Qu'avez-vous appris?".

A partir de documents écrits d'auto-évaluation, un inventaire des acquis mentionnés par les enseignants a été effectué; puis, comme nul ne saurait parler d'apprentissage sans penser aux difficultés encourues, un inventaire de ces difficultés surmontées par les enseignants a également été dressé.

La présente section présente d'abord les listes des acquis d'ordre cognitif, puis affectif. Suit une liste des principales difficultés surmontées dans le cadre du projet PERA. Enfin, quelques commentaires sont apportés. Il convient ici de rappeler que, pour les enseignants qui y participaient, PERA constituait la seule source de perfectionnement formel: ces enseignants ne suivaient aucune autre activité siglée du BEP que celles coordonnées par PERA.

4.1.4.1 Liste des acquis d'ordre cognitif

Plusieurs enseignants du projet PERA mentionnent avoir progressé, durant l'expérience, sur chacune des habiletés suivantes:

- réflexion sur l'acte d'enseigner
- développement du sens critique
- observation de diverses situations pédagogiques
- diagnostic de lacunes ou de problèmes
- recherche de solutions
- formulation d'un projet de recherche
- présentation orale d'un projet
- formulation d'objectifs de divers types
- mise au point de stratégies d'apprentissage
- construction d'instruments de mesure
- élaboration d'un devis de recherche
- cueillette et compilation de données
- initiation aux stratégies descriptives
- analyse de résultats qualitatifs et quantitatifs
- lecture de rapports informatisés
- construction de tableaux et de graphiques
- interprétation de résultats
- synthèse d'activités
- rédaction d'un rapport de recherche

4.1.4.2 Liste des acquis d'ordre affectif

Quelques enseignants du projet PERA mentionnent que, suite à l'expérience, ils éprouvent:

- de la fierté d'avoir réussi à mettre au point quelque chose de valable et d'utile dans l'enseignement;
- le désir de voir d'autres études démarrer dans le même domaine;
- la satisfaction d'avoir bénéficié d'échanges fructueux avec diverses personnes-ressources et avec des confrères de même milieu de travail;
- le sentiment de confiance de posséder ce qu'il faut pour mener à bien un nouveau projet;
- la conviction d'envisager l'enseignement d'un autre oeil, de façon plus scientifique;
- le désir de voir leur expérience profiter à d'autres;
- l'accroissement de leur intérêt pour la recherche pédagogique en général.

4.1.4.3 Liste des difficultés encourues et surmontées

Un ou plusieurs enseignants du projet PERA mentionnent avoir éprouvé de la difficulté à:

- respecter les échéanciers;
- fournir un grand nombre d'heures de travail;
- faire accepter leur projet dans leur milieu;
- planifier l'expérience;
- organiser certaines rencontres avec des confrères;
- reproduire des croquis;
- élaborer des instruments de mesure;
- interpréter leurs résultats;
- suivre le plan de rédaction;
- rédiger des rapports;
- utiliser correctement la langue française.

4.1.4.4 Commentaires concernant les listes d'acquis et de difficultés

Il faut d'abord souligner que ces inventaires, de par la façon dont ils ont été obtenus, ne constituent pas des listes exhaustives de toutes les acquisitions et habiletés qui ont pu être développées dans l'expérience PERA; il en va de même pour les difficultés énumérées. Cependant, ce sont sans doute celles dont les enseignants du projet étaient le plus conscients ou celles qu'ils avaient le plus de facilité à exprimer par écrit. Ces inventaires témoignent toutefois de la diversité des

acquis réalisésdans un cadre de recherche-action et du type de difficulté que peuvent éprouver les participants dans un tel contexte.

D'autre part, on ne peut prétendre que tous les acquis mentionnés ont été maîtrisés au même degré par tout le groupe des 13 participants de PERA. Le type de perfectionnement proposé dans PERA fait place à la diversité des besoins et intérêts des participants tout en tenant compte de leurs capacités individuelles et de leur formation antérieure. Dans cette optique, on peut affirmer que certains enseignants-participants, très motivés et désireux d'aller en profondeur dans ce qu'ils entreprenaient, ont trouvé dans PERA tout l'appui et les ressources nécessaires pour apprendre, comprendre et maîtriser la plupart des points énumérés ci-haut; d'autres, pour des raisons diverses, telles les limites de temps, certaines carences dans leur formation antérieure, des capacités plus limitées, n'en auront retenu que l'essentiel pour compléter leur démarche.

Quant aux difficultés énumérées plus haut, tous les enseignants-participants ont affirmé les avoir finalement surmontées avec l'aide des professeurs-chercheurs et des nombreuses personnes-ressources qui les ont assistés tout au long de leurs projets.

On peut donc conclure que les 13 enseignants ayant participé au projet PERA ont été très satisfaits du type de perfectionnement vécu dans PERA. Voici quelques témoignages en ce sens:

"Dans son ensemble, ce projet a été pour moi un défi de taille dont, au début, je ne réalisais que peu l'envergure."

Régis Evrard

"Nous nous sentions beaucoup plus impliqués dû au fait que, dans le cadre de PERA, nous avions à solutionner une lacune dans notre milieu."

Roland Giroux et Gaston Guimond

"Le fait de greffer l'acquisition de connaissances autour d'un projet concret m'est apparu très réaliste et profitable à la fois."

Régis Evrard

"La formation acquise dans le cadre du projet PERA nous motive grandement à tenter des expériences nouvelles dans le domaine de l'enseignement individualisé."

André Bédard et Pierre Lefebvre

"Ma participation au projet PERA a été une expérience des plus enrichissante ...J'ai la conviction d'envisager maintenant mon enseignement de façon plus scientifique."

Jean-Guy Lalande

"Ma formation universitaire se trouve grandement enrichie et je suggère fortement à ceux qui en auraient l'opportunité de vivre une expérience semblable."

Jean-Claude Biguet

4.2 Résultats relatifs aux élèves

Les 13 enseignants de PERA sont intervenus auprès de certains de leurs groupes d'élèves, chacun dans son milieu pédagogique. Tous avaient des objectifs à rencontrer, objectifs propres à leur projet et objectifs d'apprentissage reliés à la matière enseignée. Parmi les objectifs spécifiques à chacun des projets, l'amélioration de l'attitude à l'égard du cours préoccupait plusieurs enseignants.

Dans la présente section, seront discutés d'abord les résultats relatifs à cet objectif d'attitude, puis les résultats obtenus en regard des objectifs formulés pour chaque projet.

4.2.1 L'attitude des élèves à l'égard du cours

Pour tenter de cerner l'attitude des élèves à l'égard des cours dispensés par les enseignants de PERA, divers moyens ont été utilisés dont une échelle d'attitude mise au point pour le groupe PERA. On retrouve à l'Annexe F une copie de cet instrument, accompagné d'une description de contenu et des sources bibliographiques sur lesquelles s'appuie cet instrument. Il s'agit d'une échelle de type Likert comprenant 14 énoncés (dont 8 dénotant une attitude favorable et 6 une attitude défavorable à l'égard du cours en général) formulés en termes très simples, avec lesquels l'élève est invité à exprimer son degré d'accord sur une échelle en cinq (5) points.

4.2.1.1 Analyse d'items

Les 14 énoncés de l'échelle d'attitude à l'égard du cours ont été analysés, par corrélation item-test et par statistique "t" sur la différence de moyennes à l'item entre les 25 sujets supérieurs et les 27 sujets inférieurs. Aux fins de ces analyses, les scores de 121 sujets ayant répondu à cette échelle ont été soumis aux programmes informatiques Pearson Corr et T-Test de S.P.S.S. (Nie et al., 1975); les 121 sujets sont des élèves ayant participé à quatre expériences, soit 85 faisant partie de groupes expérimentaux et 36 de groupes de contrôle. Les résultats de ces analyses sont résumés au Tableau 8. Tous les coefficients de corrélation item-total ressortent significatifs au seuil de 0,001 et ils sont de l'ordre de 0,42 à 0,78. Tous les "t" calculés sont également significatifs au seuil de 0,001.

L'échelle d'attitude à l'égard du cours semble donc posséder une excellente validité de contenu en ce sens que chacun des items semble mesurer le même attribut que l'ensemble des items.

4.2.1.2 Comparaison de l'attitude entre les groupes expérimental et de contrôle ayant répondu au questionnaire, après l'expérience

Trois équipes d'enseignants ont administré l'échelle d'attitude à un groupe expérimental et à un groupe de contrôle, après l'expérience. Le Tableau 9 présente les résultats obtenus.

TABLEAU 8

Résultats aux analyses des 14 items de l'échelle d'attitude des élèves envers le cours en général, par corrélation item-test et par test "t"

Item #	r item-total	t
1	0,76	9,62
2	0,65	7,16
3	0,65	7,80
4	0,45	4,89
5	0,71	10,07
6	0,76	9,66
7	0,69	8,74
8	0,43	5,47
9	0,68	8,91
10	0,68	7,24
11	0,42	5,89
12	0,72	9,22
13	0,55	4,71
14	0,68	7,35

TABLEAU 9

Comparaison des résultats d'attitude obtenus
par 66 sujets de groupes expérimentaux
et 36 sujets de groupes de contrôle

Groupes	Moyenne (sur 56)	Ecart-type
Expérimentaux (n = 66)	44,12	7,75
de contrôle (n = 36)	41,58	10,49
t = 1,39 (100 dl) significatif au seuil de 0,10		

Les moyennes d'attitudes sont très élevées de part et d'autre. La supériorité de la moyenne des groupes expérimentaux, éprouvée au moyen d'un test "t", s'avère significative au seuil de 0,10.

4.2.1.3 Comparaison de l'attitude des élèves des groupes expérimentaux avant et après l'expérience

Six équipes d'enseignants ont administré l'échelle d'attitudes avant et après l'expérience à un total de 96 sujets. Le Tableau 10 présente les résultats obtenus.

Les moyennes d'attitude sont très élevées tant avant qu'après les expériences. Une légère supériorité de la moyenne avant l'expérience s'avère non significative au seuil de 0,10.

On peut conclure de cette étude que l'attitude des élèves à l'égard des cours concernés est très positive, tant avant qu'après l'expérience pour les groupes expérimentaux et significativement supérieure chez les groupes expérimentaux que chez les groupes de contrôle. Cette différence significative en faveur des groupes expérimentaux, bien qu'allant dans le sens de l'hypothèse du projet, doit cependant être nuancée dans son interprétation.

En effet, il est possible, d'une part, que les élèves des groupes expérimentaux aient été mis au courant du projet avant de répondre à l'échelle d'attitude, ce qui expliquerait une si grande motivation avant l'expérience; l'attrait du début de l'année, la hâte d'entreprendre un nouveau cours, l'enthousiasme de l'enseignant soit d'autres facteurs qui

TABLEAU 10

Comparaison des résultats d'attitude

obtenus par 96 sujets de groupes expérimentaux

avant et après l'expérience

Groupe	Moyenne (sur 56)	Ecart-type
Avant (n = 96)	44,53	7,25
Après (n = 96)	44,20	7,80
t = -0,45 (95 dl) non-significatif au seuil de 0,10		

ont pu favoriser une attitude positive avant l'expérience. D'autre part, on sait que la fatigue générale constatée chez les élèves à la fin d'une année ou même d'un cours, la déception possible dans les notes obtenues, le manque de temps pour terminer certains travaux, occasionnent souvent une attitude moins positive chez les élèves. En ce sens, le fait qu'aucune baisse significative de moyenne ne soit observée après l'expérience constitue un bon point.

En résumé, les groupes expérimentaux semblent avoir une attitude plus positive que les groupes de contrôle, après l'expérience et, par ailleurs, après avoir vécu les diverses expériences, les élèves semblent avoir conservé une attitude aussi positive qu'avant, ce qui peut être considéré comme positif. Cependant ces résultats ne sont peut-être pas attribuables uniquement aux expériences qui ont eu lieu.

4.2.2 Résultats en regard des objectifs formulés pour chaque projet

Dans le cadre du projet PERA enseignement professionnel, neuf (9) projets ont été planifiés et mis à l'essai par les 13 enseignants. Huit (8) de ces projets ont été achevés et ont fait l'objet de rapports. Pour chacun de ces huit projets, des objectifs étaient poursuivis et des données ont été colligées.

Le Tableau 11 résume les résultats obtenus pour chacun des objectifs de chaque projet et en conformité avec le devis de recherche retenu.

TABLEAU 11

Résultats obtenus en regard de chacun

des objectifs, pour chaque projet

	Titre du projet-Auteur (s)	Devis de recherche (1)	Objectifs	Résultats
A	Le moteur d'automobile: élaboration d'un guide d'apprentissage individualisé. André Bédard Pierre Lefebvre	E et C A et P	Permettre aux élèves de: 1. atteindre les objectifs d'apprentissage proposés	. <u>après: E>C*</u> . les élèves maîtrisent, après l'expérience, à plus de 70% 21 des 28 objectifs.
		E et C A et P	2. acquérir une attitude positive à l'égard du cours	. avant et après E = C . les deux groupes P = A
		E	3. fonctionner de façon très autonome	. selon les observations de l'enseignant, les élèves semblaient acquérir une autonomie de plus en plus marquée.
B	Le circuit d'allumage, enseignement à l'aide d'une maquette. Jean-Claude Biguet	E et C P	1. Favoriser un meilleur apprentissage chez les élèves	<u>après: E>C*</u>
		E et C A et P	2. Susciter la motivation des élèves	avant: E = C <u>après: E>C</u>
			3. Favoriser chez les élèves l'esprit d'initiative, le goût de la recherche et le sens des responsabilités	non mesuré dans le cadre du projet
		E et C P	4. Encourager l'apprentissage de termes techniques en français	<u>après: E<C*</u>

TABLEAU 11 (suite)

	Titre du projet-Auteur (s)	Devis de recherche (1)	Objectifs	Résultats
C	Le système d'allumage électronique. Roger Barthell Arthur Charest Claude Gamache	E P	1. Favoriser chez les élèves la compréhension du système d'allumage électronique	. moyenne de 76% . 15 des 21 objectifs mesurés ont été atteints de façon satisfaisante
		E A et P	2. Susciter la motivation des élèves	A = P
		E	3. Permettre aux élèves de travailler de façon autonome	. aux dires de l'enseignant, très grands progrès réalisés en ce sens
D	Dessin technique, guide de l'étudiant Régis Evrard	E	Permettre aux élèves de: 1. prendre des notes clairement et de façon ordonnée	. commentaires favorables de la part de l'enseignant; toutefois, aucune mesure n'a pu être effectuée pour cet objectif
		E	2. se référer facilement et correctement à ses notes	. idem
		E P	3. maîtriser les objectifs d'apprentissage proposés pour le cours	. moyenne de 74% . 10 objectifs sur 12 mesurés ont été atteints de façon satisfaisante
		E A et P	4. avoir une attitude favorable à l'égard du cours	. P = A

TABLEAU I1 (suite)

	Titre du projet-Auteur (s)	Devis de recherche (1)	Objectifs	Résultats
E	Langage de l'architecture: élaboration d'un guide pédagogique et construction d'une maquette. Robert Lavoie	E A et P	1. Accroître la motivation des élèves	P = A
		E	2. Diminuer le taux d'absentéisme des élèves	. aucune donnée disponible pour comparaison . 59% des élèves ont assisté à tous les cours durant l'expérience: excellente performance selon l'enseignant
		E P	3. Améliorer le niveau de compétence des élèves, relativement aux objectifs habituels du cours	. tous les objectifs rencontrent les critères de réussite sauf deux . moyenne de 65%
F	Je produis de l'électricité. Jean-Guy Lalande	E et C A et P	1. Améliorer la capacité de raisonnement technique chez les élèves	. avant: E = C . après: E = C . gr. exp.: P>A** . gr. de contr.: P = A
		E et C A et P	2. Augmenter la motivation des élèves	. avant et après: E = C . les deux groupes: P = A
			3. permettre une maîtrise plus efficace des objectifs du programme	objectif non mesuré dans le cadre de ce projet

TABLEAU 11 (suite)

	Titre du projet-Auteur (s)	Devis de recherche (1)	Objectifs	Résultats
G	Mise au point d'une nouvelle stratégie d'accueil des stagiaires au Centre Daniel-Johnson. Roland Giroux Gaston Guimond	E (après) C (avant)	1. Augmenter la satisfaction des stagiaires à l'égard du processus d'accueil	. % de satisfaction: C (avant): 30 E (après): 100
		E (après) C (avant)	2. Diminuer les abandons	. % d'abandons: C (avant): 26,5 E (après): 20
		E P	3. Faciliter la compréhension du processus de fonctionnement à l'intérieur des ateliers	. moyenne de 83% à l'examen mesurant cet objectif
		E P	4. Humaniser l'intégragion des stagiaires et susciter leur motivation	. selon les observations recueillies par les formateurs, objectif atteint
			5. Initier les stagiaires à la manipulation d'appareils audio-visuels	. moyenne de 86% à l'examen mesurant cet objectif
H	Revalorisation du secteur professionnel au secondaire Jacques Chevrier	2 groupes expérimentaux: . tous les élèves de la Polyvalente Lavigne . parents volontaires visiteurs d'une exposition Post-test seulement	1. Faire prendre conscience de l'importance du secteur professionnel aux élèves des 2 secteurs et à leur entourage	. attitude positive chez tous . manque d'information (surtout chez les filles du secteur général) . réclamation d'un supplément d'information sur les métiers
			2. Raffermir les liens entre le monde de l'éducation et celui de l'industrie	. ce n'est que plus tard qu'on pourra en voir les résultats

(1) E: groupe expérimental
C: groupe de contrôle
A: pré-test
P: post-test
*: probabilité associée inférieure à 0,05
**: probabilité associée inférieure à 0,001

On peut remarquer au Tableau II que les résultats sont, pour la plupart, favorables aux diverses expériences; plusieurs de ces résultats sont assez difficiles à mettre en évidence, surtout à cause de devis de recherche incomplets; un seul résultat semble aller en défaveur de l'expérience: il s'agit du résultat concernant l'objectif 4 du projet B.

Tel que mentionné dans les rapports décrivant chacun des projets, les résultats sont en général très positifs mais on ne peut généraliser ces résultats à d'autres groupes. Il vaudrait donc la peine que ces diverses expériences soient reprises avec des groupes plus nombreux et des devis de recherche plus rigoureux, poursuivant ainsi le cycle spiral de la recherche-action.

4.2.3 Commentaires concernant les résultats relatifs aux élèves

Durant cinq sessions universitaires, des enseignants ont oeuvré à un projet ayant pour but de corriger une lacune dans leur milieu de travail, en vue de favoriser un meilleur apprentissage et une attitude positive chez les élèves. Jusqu'à un certain point, les résultats de ces efforts ont pu être mis en évidence et, effectivement, ils sont positifs. Mais ce qui est bien plus important dans la démarche proposée par PERA, c'est la sensibilisation de ces enseignants aux divers problèmes pédagogiques et à la recherche de solutions à ces problèmes. Ainsi les résultats devraient se faire sentir à long terme auprès de leurs élèves.

Il faut également souligner que les diverses productions matérielles mises au point dans le cadre de PERA, en plus d'apporter une contribution à la didactique de l'enseignement professionnel (ce qui fera l'objet de la section suivante), devraient également, si utilisées par d'autres enseignants, avoir des retombées à long terme sur d'autres populations d'élèves.

4.3 Résultats relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel

Chacun des enseignants de PERA poursuivait notamment l'objectif d'apporter une solution à une lacune observée dans son milieu. La démarche de PERA impliquait d'abord que chacun de ces enseignants réfléchisse sur les difficultés éprouvées dans l'enseignement de sa discipline. Puis, parmi les difficultés inventoriées, l'enseignant devait discerner celles qui pourraient être résolues par son intervention. L'enseignant a ensuite été amené à choisir une difficulté particulière qu'il croyait possible d'atténuer sinon de résoudre, et à structurer son projet autour de moyens et de stratégies qui semblaient appropriés.

L'étape de réflexion sur les difficultés éprouvées en enseignement professionnel s'appuyait sur l'observation systématique d'une activité d'enseignement, selon la méthode proposée par Flanders (1971). Chaque enseignant, dans le cadre de PERA, a enregistré sur cassette une période de 30 minutes consécutives de son enseignement, période où il était en interaction avec ses élèves. Ces enregistrements ont ensuite été analysés.

L'étape suivante a consisté à rechercher les habiletés souhaitables chez un enseignant. Une auto-évaluation a été effectuée, par laquelle

chaque enseignant a été invité à se situer, sur une échelle en cinq points, (allant de toujours à jamais) en regard d'une liste de 27 habiletés du maître compétent; une copie de ce questionnaire d'auto-évaluation est reproduite à l'Annexe D. Après compilation de ces données, il appert que, pour 24 des 27 habiletés énumérées, 60% des enseignants ou plus ont déclaré mettre en application l'habileté concernée toujours ou souvent. La performance s'est avérée inférieure pour les habiletés #17, 19 et 20 pour lesquelles on a observé les pourcentages respectifs de 30%, 54% et 24%; ces trois dernières habiletés portent respectivement sur l'encouragement des élèves à mener des investigations à caractère scientifique, sur l'instruction des élèves concernant la façon d'organiser leurs activités et sur l'encouragement des élèves à apporter divers objets en classe pour étude.

D'autre part, les enseignants ont été invités, après avoir franchi la première étape du questionnaire, à indiquer, en regard de chaque habileté, si oui on non ils sentaient le besoin d'approfondir cette habileté (ou attitude). Toutes les habiletés restaient à approfondir par au moins 30% des enseignants; dix de ces habiletés semblaient devoir être approfondies par plus de 50% des enseignants, à savoir celles qui portent sur:

1. la connaissance de la planification nécessaire à un enseignement efficace (93%)

2. la définition des objectifs (93%)

7. l'utilisation de l'intérêt des élèves pour les stimuler dans leur apprentissage (60%)

8. la sensibilisation aux différences individuelles (54%)

9. la discipline constructive (54%)

12. l'encouragement des élèves à prendre des initiatives et à assumer des responsabilités (54%)

13. l'observation en vue d'évaluer la contribution de chaque élève aux travaux (60%)

14. l'adaptation constante du contenu du cours et des méthodes selon les individus (54%)

19. l'instruction des élèves sur la façon d'organiser efficacement leurs activités (54%)

22. la maîtrise du contenu de la matière à enseigner (69%).

Ces résultats ont évidemment été obtenus au début du projet PERA enseignement professionnel. Il aurait été intéressant d'évaluer les changements, à la fin du projet, en faisant d'autres enregistrements et en administrant de nouveau le questionnaire, mais pour des raisons principalement budgétaires, une telle évaluation n'a pu être effectuée.

Suite à ces réflexions, les enseignants, individuellement ou par groupes de deux ou trois, ont arrêté leur choix sur un problème précis à solutionner dans le cadre du projet PERA. On peut trouver au Tableau 12 la liste des problèmes choisis par 12 des 13 enseignants concernés, chacun en regard de son domaine d'enseignement (le 13^{e} enseignant n'ayant pas complété toute la démarche proposée par PERA).

Parmi les problèmes retenus par chacun des enseignants, tels que formulés à la cinquième colonne du Tableau 12, trois sont reliés à la

TABLEAU 12

Liste des productions matérielles conçues par 12 enseignants de PERA pour résoudre divers problèmes relatifs à la didactique de l'enseignement professionnel

titre du projet	nombre d'enseignants	secteur et niveau	domaine d'enseignement	problème à résoudre	productions matérielles
Le moteur d'automobile: élaboration d'un guide d'apprentissage individualisé	2	professionnel sec. V (cours 324-500)	équipement motorisé	absence de matériel didactique adéquat pour un cours structuré qui encourage l'élève à l'autonomie et lui fournisse une documentation organisée	guide d'apprentissage individualisé du moteur d'automobile (incluant plusieurs instruments d'évaluation)
Le circuit d'allumage, enseignement à l'aide d'une maquette	1	professionnel sec. IV court sec. V long (cours 320-238)	équipement motorisé	nombre insuffisant de voitures et de moteurs dans les ateliers	guide pour la construction d'une maquette servant de support à l'enseignement du système d'allumage

TABLEAU 12 (suite)

titre du projet	nombre d'enseignants / secteur et niveau	domaine d'enseignement	problème à résoudre	productions matérielles
Le système d'allumage électronique	3 professionnel sec. IV court sec. V long (cours 320-285)	équipement motorisé	manque de matériel didactique dans le domaine de l'équipement motorisé	guide d'apprentissage: le système d'allumage électronique (incluant quelques instruments d'évaluation)
Dessin technique, guide de l'étudiant	1 général sec. IV et V (cours 310-711)	dessin technique	difficulté pour les élèves de prendre des notes claires et ordonnées et de s'y référer facilement	guide d'apprentissage: guide de l'étudiant en dessin technique (incluant des exercices d'application)
Langage de l'architecture: élaboration d'un guide pédagogique et construction d'une maquette	1 général sec. IV et V (cours 310-721)	dessin technique	manque de motivation chez plusieurs élèves et taux d'absentéisme très élevé d'avril à juin	guide pédagogique pour l'enseignement du cours Langage de l'architecture (incluant: objectifs intermédiaires, contenu, stratégies d'enseignement, activités d'apprentissage, modes d'évaluation)

TABLEAU 12 (suite)

titre du projet	nombre d'enseignants	secteur et niveau	domaine d'enseignement	problème à résoudre	productions matérielles
Je produis de l'électricité	1	général sec. II (cours général IT-210)	initiation à la technologie (la technologie et l'éclairage)	faible motivation chez les élèves	guide pédagogique (incluant objectifs, contenu, stratégies, activités d'apprentissage et modes d'évaluation) pour l'enseignement du thème "la technologie et l'éclairage": construction et utilisation d'un prototype par les élèves
Mise au point d'une nouvelle stratégie d'accueil des stagiaires au Centre Daniel-Johnson	2	professionnel adultes en stage de formation	mécanique automobile (accueil de stagiaires)	insatisfaction des stagiaires face au processus d'accueil et nombreux abandons	guide du stagiaire intitulé "accueil d'un stagiaire au Centre" (incluant un diaporama)
Revalorisation du secteur professionnel au secondaire	1	général et professionnel sec. I à V les élèves et leur entourage	connaissance de l'enseignement professionnel	insuffisance d'inscriptions au secteur professionnel par rapport à la demande du monde industriel	. résultats de 2 sondages (auprès d'élèves et d'adultes) . publication de six articles . exemples de tableaux d'affichage

didactique de l'enseignement: l'absence (ou l'insuffisance) de matériel didactique adéquat en équipement motorisé (3 projets), le manque de motivation chez les élèves (2 projets) et la difficulté, pour les élèves, de prendre des notes et de s'y référer (1 projet); un quatrième problème retenu est d'ordre plus général: l'insuffisance d'inscriptions au secteur professionnel par rapport à la demande venant de l'industrie (1 projet); enfin, un dernier problème concerne une situation particulière: l'insatisfaction face au processus d'accueil de stagiaires dans un Centre de formation professionnelle pour adultes (1 projet).

Les enseignants de PERA, chacun dans son domaine d'enseignement, ont tenté d'apporter des solutions à ces problèmes; diverses productions matérielles en ont résulté, ces dernières étant mentionnées à la dernière colonne du Tableau 12. Parmi ces productions, on retrouve trois guides d'apprentissage, deux guides pédagogiques pour l'enseignement d'un cours, un guide pour la construction d'une maquette, un guide pour l'accueil de stagiaires et diverses informations concernant l'enseignement professionnel en général, dans une région du Québec.

Tous les guides ont été mis à l'essai puis remaniés suite aux diverses expériences. Tous les projets, incluant les guides, ont été publiés et peuvent être consultés dans les Centres de ressources des universités; ils seront disponibles sur micro-fiches à partir de 1983. Des copies peuvent être obtenues en s'adressant aux responsables des P.P.M.E.P. des dix (10) universités du Québec offrant des programmes de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel. Ces documents sont utilisables par tous ceux qui enseignent les disciplines concernées.

Ci-après, une brève description de chacun des documents élaborés dans le cadre du projet PERA enseignement professionnel conclut ce chapitre. La liste de ces rapports est consignée à l'Annexe K et des résumés succincts ont également été publiés dans la revue *Profil*, Vol. 3 No 1 (UQAM, novembre 1982, pp. 4-5).

- *Guide d'apprentissage individualisé du moteur d'automobile* - P. Lefebvre, A. Bédard

Le guide permet à l'étudiant-mécanicien de secondaire V long: 1) d'atteindre tous les objectifs d'apprentissage proposés, 2) d'acquérir une attitude positive à l'égard du cours, 3) d'être plus responsable de sa formation et 4) de fonctionner de façon plus autonome dans son travail.

Le guide décrit 40 objectifs spécifiques qui visent une étude graduée du moteur et de ses caractéristiques. Chaque objectif est accompagné d'une description de l'activité d'apprentissage et d'une marche à suivre en permettant la réalisation. Le document se divise en six étapes chacune étant suivie d'un questionnaire mesurant les connaissances acquises durant cette étape. Le guide se complète d'une section "rapport" contenant 40 fiches de rapport d'atelier correspondant aux 40 objectifs proposés.

- *Le circuit d'allumage par une maquette* - J.-C. Biguet

Le guide planifie, dans les moindres détails, la construction par les élèves de secondaire IV court ou V long d'une maquette servant de support à l'enseignement du système d'allumage. On y trouve

en outre les objectifs spécifiques du cours 320-238, un schéma détaillé de la maquette à construire ainsi que la liste et le coût des matériaux requis.

- *Le système d'allumage électronique: Assemblage, désassemblage et vérification* - R. Bartnell, A. Charest, C. Gamache

Le guide, destiné à l'élève du niveau secondaire inscrit en équipement motorisé et possédant les connaissances relatives au système d'allumage conventionnel, prend pour exemple le système des voitures Chrysler six cylindres.

Le guide comporte deux parties: la partie théorique présente une liste de 27 objectifs spécifiques d'apprentissage suivie d'une description détaillée du contenu correspondant, tandis que la seconde propose 15 objectifs pour les travaux pratiques. Trois questionnaires sont inclus.

- *Dessin technique: Guide de l'Etudiant* - R. Evrard

Le guide est un outil de travail permettant à l'élève en dessin technique des niveaux secondaires IV et V du secteur général à prendre correctement en note les explications théoriques données par l'enseignant.

La partie "théorie" consiste en un cahier à compléter par l'élève; chaque feuille est divisée en deux colonnes; à gauche, les principaux éléments du contenu à étudier sont énumérés, accompagnés d'illustrations lorsque nécessaire; la colonne de droite est laissée en blanc pour permettre à l'élève de prendre en note les définitions et

autres informations correspondant au contenu de la colonne de gauche.

La partie "exercices" est présentée sur feuilles bleues.

- *Langage de l'architecture: Guide pédagogique et construction d'une maquette* - R. Lavoie

Le guide pédagogique tient son originalité des stratégies d'enseignement qu'il préconise. Il suggère, en effet, d'orienter la plupart des plans dessinés par l'élève (de secondaires IV ou V du secteur général) tout au long du cours vers la construction d'une maquette qui a lieu durant le dernier mois.

Le guide comprend les objectifs intermédiaires du cours, le contenu correspondant, les stratégies d'enseignement utilisées, les activités d'apprentissage proposées de même que certains modes d'évaluation.

- *Je produis de l'électricité* - J.-G. Lalande

Les stratégies d'enseignement proposées dans le guide sont axées sur la participation des élèves (secondaire II, formation générale) à la construction d'un objet dans lequel on retrouve un mouvement. Cette intervention poursuit deux objectifs principaux, à savoir: l'amélioration de la capacité de raisonnement technique chez l'élève et l'augmentation de sa motivation.

Le guide se divise en trois étapes portant successivement sur: l'acquisition de connaissances générales sur l'électricité et sur la lampe à incandescence; la conception et la fabrication d'un

prototype par chaque élève; l'expérimentation et l'utilisation du prototype construit.

Pour chacun des objectifs formulés, le guide présente une description du contenu correspondant, des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des modes d'évaluation proposés.

- *Mise au point d'une nouvelle stratégie d'accueil des stagiaires au Centre Daniel-Johnson* - R. Giroux, G. Guimond

Le guide du stagiaire s'adresse à des adultes en stage de formation en mécanique automobile selon une formule "entrée périodique - sortie variable", ayant généralement terminé le secondaire III.

Le guide s'accompagne d'un diaporama, de deux questionnaires et d'une planification détaillée des deux premiers jours que le stagiaire passe au Centre.

La démarche a pour objectifs 1) de faciliter la compréhension du mode de fonctionnement dans les ateliers, 2) d'humaniser l'intégration des stagiaires, 3) de susciter leur motivation, 4) de les initier à la manipulation d'appareils audio-visuels et ainsi 5) de diminuer les abandons durant les premiers jours suivant l'accueil.

- *Revalorisation du secteur professionnel au secondaire* - J. Chevrier

Ce projet poursuit deux objectifs généraux, à savoir: 1) amener les élèves de la Polyvalente Lavigne (secteur général et professionnel, secondaires I à V), leurs parents et la population environnante à

prendre conscience de l'importance qu'occupe le secteur professionnel dans le monde du travail et 2) encourager les élèves et les enseignants du secteur professionnel à raffermir les liens entre le monde de l'éducation et celui de l'industrie.

Quatre principaux types d'activités sont exploités aux fins de ce projet: la publication dans les journaux, l'affichage aux babillards, une exposition de diverses réalisations étudiantes et des rencontres d'information portant sur les voies et débouchés offerts par le secteur professionnel.

CONCLUSION

CONCLUSION

Les grandes lignes du projet

Le projet PERA enseignement professionnel avait pour but de soutenir l'élaboration, l'expérimentation, l'évaluation et la diffusion de projets de recherche-action d'enseignants du secteur professionnel, niveau secondaire.

Deux problèmes spécifiques (Chap.1) sont à l'origine de ce projet: 1) d'une part, l'écart qui persiste entre les conclusions de la recherche et l'activité éducative et, d'autre part, 2) le peu d'effets que les programmes de perfectionnement semblent avoir sur l'action quotidienne de l'enseignant dans sa classe.

L'analyse de ces deux problèmes a donné naissance à un nouveau modèle proposé pour le perfectionnement des enseignants dans le cadre du Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'UQAM. Ce modèle s'inspire de la méthodologie de la recherche-action: analyse de la situation de chaque enseignant, élaboration d'un projet d'amélioration, expérimentation et évaluation du projet.

Les éléments de méthodologie retenus (Chap. 2) et les activités organisées (Chap. 3) dans le cadre du projet PERA enseignement professionnel devaient permettre d'atteindre des objectifs de plusieurs ordres, tels: accroître les habiletés et la motivation professionnelles

des enseignants concernés, développer des attitudes plus positives chez ces enseignants, contribuer à l'amélioration des apprentissages de leurs élèves, contribuer à l'élaboration de la didactique de certaines spécialités professionnelles enseignées au secondaire, et contribuer à la mise en place de projets éducatifs dans des écoles.

Huit (8) projets d'enseignants ont ainsi pu être expérimentés, évalués puis diffusés dans le cadre de PERA.

Les impacts...

L'analyse et l'évaluation des résultats (Chap. 4) de chacun de ces huit projets d'enseignants et de l'ensemble du projet PERA, d'une durée de trois ans, mettent en évidence les principaux impacts suivants de la démarche de PERA.

...sur les enseignants

En premier lieu, un tel programme de formation aurait tendance à augmenter, chez les enseignants, le degré de satisfaction à l'égard des conditions générales d'exercice de leur profession, de même que le sentiment de responsabilité face aux échecs de leurs élèves (il semble toutefois n'y avoir aucune corrélation entre ces deux variables). De plus, le type de perfectionnement proposé semble effectivement faire place à la diversité des besoins et des intérêts des participants tout en tenant compte de leurs capacités individuelles et de leur formation antérieure. Ces hypothèses restent cependant à confirmer avec un plus grand nombre de sujets.

...sur leurs élèves

En second lieu, les diverses démarches expérimentales poursuivies par les enseignants de PERA auprès de leurs groupes d'élèves respectifs ont pu contribuer à susciter une attitude qui s'est avérée plus positive dans ces groupes dits expérimentaux. Les nombreux autres résultats positifs obtenus par chaque enseignant auprès de ses élèves, tels la maîtrise des objectifs d'apprentissage, l'augmentation du niveau de certaines habiletés, etc., mettent en exergue, sans toutefois la prouver, l'efficacité de la recherche-action. De plus, d'autres résultats seront obtenus à long terme du fait que ces enseignants, sensibilisés à de nombreux problèmes d'ordre pédagogique, et soucieux d'y apporter des solutions, continueront d'oeuvrer, plus efficacement qu'auparavant, auprès d'autres élèves.

...sur la didactique de l'enseignement professionnel

Il faut souligner, en troisième lieu, l'impact d'une telle démarche sur la didactique de l'enseignement professionnel. Par la publication de huit projets d'enseignants, tous (sauf un) contenant un guide pédagogique ou un guide d'apprentissage, on peut affirmer que le projet PERA aura des répercussions. Disponibles à la consultation, ces documents pourront être utilisés, tels quels ou adaptés à d'autres contextes, par d'autres enseignants des mêmes disciplines. D'autres documents s'y ajoutant, on peut entrevoir, à la longue, la corstitution d'un matériel de base dans l'élaboration de didactiques propres à diverses spécialités.

...sur les projets éducatifs

En dernier lieu, l'impact de ces projets d'enseignants sur les projets éducatifs des diverses écoles concernées est certain; les témoignages verbaux provenant soit de directions d'écoles, soit des enseignants eux-mêmes, soit de leurs collègues, ne manquent pas. Par exemple, un directeur, réticent au départ, en arrive à accorder toute liberté d'action à deux enseignants après avoir constaté l'efficacité de leur intervention; ou bien, un collègue demande plus d'information pour pouvoir tenter la même expérience dans sa classe.

Le perfectionnement par la recherche-action

Chacun des 13 enseignants participant au projet PERA a élaboré et expérimenté un projet de recherche-action. Il a donc appris à effectuer une analyse de ses besoins, à structurer un programme d'intervention, à préparer des instruments d'évaluation et à analyser la portée de ses interventions. Avant tout, chaque enseignant est devenu un peu plus créatif et autonome dans son milieu scolaire.

La plupart de ces enseignants ont élaboré des guides pédagogiques qu'ils continuent d'utiliser dans leur classe ou atelier. La recherche-action leur a permis de construire eux-mêmes les outils dont ils avaient le plus besoin.

Les objectifs de perfectionnement des enseignants poursuivis par PERA ont donc pu être atteints grâce à la méthodologie utilisée. Le modèle de perfectionnement par la recherche-action, tel qu'expérimenté

par PERA, a en effet permis, non seulement que les enseignants concernés acquièrent plus d'habiletés et de meilleures attitudes professionnelles, mais aussi de diminuer l'écart entre la recherche et l'activité pédagogique et, en outre, d'associer le perfectionnement de l'enseignant au perfectionnement de son action quotidienne dans la classe.

Un effort a été fait dans ce rapport de recherche pour exposer brièvement notre problématique de départ, pour communiquer nos objectifs et nos moyens d'action et pour analyser les effets de nos interventions. Le programme de perfectionnement mis en application dans ce projet a été créé de toutes pièces par les auteurs de la recherche. Nous avons acquis la conviction qu'il convient dans ces grandes orientations à diverses catégories d'enseignants en situation de perfectionnement, surtout à ceux qui sont en instance de projets. Une des forces de ce programme de perfectionnement, c'est son habileté à partir de la situation d'enseignement de chaque participant. Dans le projet PERA, nous avons utilisé une démarche d'identification de projets de recherche-action qui répond à ce critère (Schéma 2, p. 70). Il serait opportun dans des études ultérieures d'expliciter cette démarche et de l'expérimenter auprès de groupes d'enseignants de diverses provenances.

Le projet PERA opérationnalise une conception de la recherche-action. Il existe souvent une distance entre une conception de départ et sa mise en application quotidienne dans un temps donné. Il autait été souhaitable que la mise en application de ce programme se fasse dans d'autres conditions: un plus grand nombre de sujets, un devis de recherche

plus robuste, des instruments de mesure éprouvés, etc... Le projet qui a été décrit a donc ses limites. Toutefois, la description de cette expérience de recherche-action aura au moins servi à mettre en évidence une conception de la recherche-action qui, bien que réalisée sur le terrain, ne rejette pas à priori les méthodes et les instruments de la recherche scientifique.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES CHOISIES*

ADAMS, R.D., Strategies for More Effectively Interpreting and Utilizing Education Research Findings: Implications for Professional Educators, document présenté à la session d'étude annuelle de l'AERA, 1976, 19 p. (ERIC # ED 124 505).

ASBURY, C.A., Why Educational Research is of Limited Use to the Community, 1975, 7 p. (ERIC # ED 103 398). - Traduit par J. Villeneuve et coll., dans un document de travail pour le projet PERA, Montréal, UQAM, DSE, 1980, 11 p.

AVANZINI, G., *L'attitude du corps enseignant face à la recherche.* In Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 1, no 1, 1978, pp. 65-79.

BRAYFIELD, A.H. & ROTHE, H.E., *An Index of Job Satisfaction.* In Journal of Applied Psychology, Vol. 35, no 5, 1951, pp. 307-311.

BROWN, P., *Educational Research and Practice: A Literature Review.* In Journal of Teacher Education, Vol. 27, no 1, 1976, pp. 77-79. - Traduit par J. Villeneuve et coll., dans un document de travail pour le projet PERA, Montréal, UQAM, DSE, 1980, 10 p.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative (Rapport annuel 1969-70), Québec, 1971, 76 p.

COREY, S.M., Action Research to Improve School Practice, New York, Teachers College, Columbia University, 1953, 161 p.

EDWARDS, A.L., Techniques of Attitude Scale Construction, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957, xv + 256 p.

FANSLOW, A.M., *Using Research Results in the Classroom.* In Illinois Teacher of Home Economics, Vol. 20, no 2, 1976, pp. 65-72. - Traduit par J. Villeneuve et coll., dans un document de travail pour le projet PERA, Montréal, UQAM, DSE, 1979, 18 p.

FARRELL, J.B., Research for Teachers, Sydney, Angus and Robertson, 1970, 157 p.

---

* Ne sont présentés ici que les volumes ou articles auxquels il a été référé dans le texte. Des bibliographies exhaustives sont présentées aux dernières annexes jointes au présent rapport; elles portent sur les méthodes de recherche en éducation, sur la recherche-action, sur l'utilisation en classe des résultats de recherches en éducation. On y retrouve aussi la liste des projets d'enseignants réalisés dans le cadre de PERA-ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

FLANDERS, N.A., Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers (édition revue et corrigée), University of Michigan, School of Education, 1966, 102 p.

GIARD, G. & THERRIEN, N., La satisfaction au travail chez les professeurs du collège de l'Assomption, projet d'intervention dans le cadre de la maîtrise en administration publique, Québec. ENAP, 1976, 248 p.

GLASS, G.V. & STANLEY, J.C., Statistical Methods in Education and Psychology, Toronto, Prentice-Hall, 1970, xii + 596 p.

GUSKEY, T.R., *Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom.* In Journal of Teachers Education, Vol. XXXII, no 3, 1981a, pp. 44-51.

GUSKEY, T.R., *The Relationship of Affect Toward Teaching and Teaching Self-Concept to Responsibility for Student Achievement.* In Journal of Social Studies Research, Vol. 5, no 2, 1981b, pp. 69-74.

HERZBERG, F., Work and the Nature of Man, New York, World Publishing, 1966.

HUBERMAN, A.M., Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, UNESCO, 1973, 80 p.

LAVALLÉE, M. et collaborateurs, Rapport du comité d'évaluation du baccalauréat d'enseignement professionnel (CEBEP) de l'UQAM, juin 1979, 95 p. + 3 annexes.

LEGENDRE, R., Une éducation... à éduquer, (2e Ed.), Editions Ville-Marie, coll. "Le défi éducatif", no 1, 1979, xviii + 319 p.

LINDER, S. & GORDON, R.E., A Consultant's Action Research Handbook for Adult Educators, 1974, 38 p. (ERIC # ED 105 124).

LORD, F.M. & NOVICK, M.R., Statistical Theories of Mental Test Scores, Don Mills, Ont., Addison-Wesley, 1968, xvii + 568 p.

MEQ, Le perfectionnement des maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel - PLAN DIRECTEUR, Direction générale de l'enseignement supérieur, Québec, mai 1975, 27 p.

MEQ, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants - Rapport, Commission d'études sur les universités, Québec, mai 1979, viii + 117 p.

MEQ, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire (document # 16-0062: Version commentée et annotée), Direction générale du développement pédagogique, Québec, avril 1981, 62 p.

MEQ, La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau (document # 58-1003), Québec, 1982, 87 p.

MORSE, N.C., Satisfaction in the White Collar Job, Survey Research Center, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1953.

NIE, N.H. et al., Statistical Package for the Social Sciences: SPSS (2e Ed.), Toronto, McGraw-Hill, 1975, xxiv + 675 p.

RUSSEL, H.H., LEITHWOOD, K.A. & BAXTER, R.P., *The Peterborough Project: A Case Study of Educational Change and Innovation*, Research in Education, Series No 2, Toronto, OISE, 1973, 142 p.
Ch. 8: Toward a Model for Educational Change and Innovation, pp. 104-115. - Chapitre 8 traduit par J. Villeneuve et coll., dans un document de travail pour le projet PERA, Montréal, UQAM, DSE, 1979, 22 p.

SIEGEL, S., Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences, New York, McGraw-Hill, 1956, xvii + 312 p.

SLAVIN, R., *Basic vs Applied Research: A Response*. In Educational Research, Vol. 7, no 2, 1978, pp. 15-17.

Standards for Educational and Psychological Tests, Washington, D.C., American Psychological Association, 1974, 76 p.

UQAM, PROFIL de la formation professionnelle (Bulletin d'information des P.P.M.E.P.), Vol. 3, no 1, novembre 1982, 16 p.; Vol. 3, no 2, janvier 1983, 20 p.

VILLENEUVE, J. & DUCHESNE, H., Document de présentation du questionnaire sur la satisfaction des enseignants face à leur emploi (Q.S.E.) (document de travail), UQAM, DSE, PERA, 1981a, 16 p.

VILLENEUVE, J. & DUCHESNE, H., Document de présentation du questionnaire mesurant le degré de responsabilité des enseignants face au rendement des élèves (R.S.A.) (document de travail), UQAM, DSE, PERA, 1981b, 23 p.

VITARO, F. & CHAREST, J., *Installation d'une stratégie de contrôle personnel chez un groupe d'adolescents*. In Canadian Journal of Education, Vol. 5, no 3, 1980, pp. 66-75.

WASHINGTON, E., Expert Teacher Action Program, Belmont, Calif., Fearon Publishers, 1971, xii + 196 p.

ANNEXES

Page

A. Question ouverte sur les éléments qui ont un effet sur l'apprentissage. 152

B. Questionnaire sur la satisfaction des enseignants face à leur emploi (Q.S.E.). 154

C. Questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité face au rendement des élèves (S.R.R.E.) 159

D. Le maître compétent selon Eva Washington: Questionnaire d'auto-évaluation. 166

E. Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action. 173

F. Les attitudes de l'élève envers le cours en général. 207

G. Fiche d'évaluation pour documents didactiques écrits 213

H. Bibliographie sur la dialectique praticien-chercheur et sur la recherche en classe. 222

I. Bibliographie sur les méthodes de recherche en éducation . . . 247

J. Bibliographie sur la recherche-action. 258

K. Bibliographie des rapports de recherche-action réalisés par des enseignants dans le cadre du projet PERA enseignement professionnel. 268

ANNEXE A

QUESTION OUVERTE 1

NOM: _____ PRENOM: _____

CODE: (_____)

Directives

Certains pédagogues ont établi des rapports entre les lois de la croissance de la végétation et les lois de l'apprentissage chez un être humain.

Pour qu'il y ait croissance chez une plante, trois éléments sont essentiels: la terre, l'eau et le soleil.

Enumérez les éléments qui peuvent avoir un effet sur l'apprentissage d'un élève dans une salle de classe. Enumérez le plus d'éléments possibles. Vous avez trois (3) minutes.

Réponses

1. _____ 11. _____
2. _____ 12. _____
3. _____ 13. _____
4. _____ 14. _____
5. _____ 15. _____
6. _____ 16. _____
7. _____ 17. _____
8. _____ 18. _____
9. _____ 19. _____
10. _____ 20. _____

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE SUR LA SATISFACTION
DES ENSEIGNANTS FACE À LEUR EMPLOI*
(Q.S.E.)

Identi. :ation

N.B. Fournir les informations suivantes.

---

1. Nom: _____ Prénom: _____

   Code: (_____)

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

   ( ) 25 ans et moins
   ( ) 26 à 33 ans
   ( ) 34 à 41 ans
   ( ) 42 à 49 ans
   ( ) 50 à 57 ans
   ( ) 58 ans et plus

3. Indiquez le nombre de vos années d'expérience:

   ( ) dans l'enseignement
   ( ) dans l'administration scolaire
   ( ) dans l'industrie ou le commerce
   ( ) autre, précisez: _____

4. Vous enseignez cette année:

   ( ) uniquement au secondaire court
   ( ) uniquement au secondaire long
   ( ) aux deux, mais plus d'heures au secondaire court
   ( ) aux deux, mais plus d'heures au secondaire long
   ( ) autre, précisez: _____

5. Remplissez-vous à l'école une tâche additionnelle à celle de votre e
   ment (responsable d'activités pédagogiques, administratives, syndica
   scolaires, membre de comité, etc.)?

   ( ) Non ( ) Oui, laquelle? _____

---

* Instrument utilisé par Gilles Giard et Normand Therrien, ENAP, 1976.

N.B. Vous devez faire un crochet dans l'espace réservé à cet effet "( )" à la suite de l'abréviation qui vous convient.

Abréviations: AF - J'approuve fortement.
A - J'approuve.
I - Je suis indécis.
D - Je désapprouve.
DF - Je désapprouve fortement.

---

1. Je suis satisfait de mon emploi à l'heure actuelle.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

2. Quand j'envisage ma carrière à long terme, je me sens plafonné dans mes chances d'avancement par le fait que je suis dans l'enseignement.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

3. J'aime mon travail car je suis libre de mes initiatives en classe.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

4. La plupart du temps, je dois m'efforcer pour aller travailler.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

5. Il me semble que mes collègues de travail sont plus intéressés à leur travail que moi.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

6. Je retire de la satisfaction de la réussite de mes élèves.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

7. J'ai l'impression que mon travail n'est pas plus intéressant que les autres que je pourrais obtenir.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

8. Je suis intéressé à continuer d'enseigner parce que l'échelle de salaire est avantageuse.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

9. J'ai l'impression que je suis plus heureux à mon travail que la plupart des autres personnes.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

10. Les activités sociales chez les professeurs ne contribuent pas à l'unité du groupe.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

11. Mon travail est agréable pour moi comme un passe-temps.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

12. Habituellement, je ne me sens pas appuyé par la direction.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

13. La plupart du temps mon travail m'enthousiasme.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

14. A salaire égal, je changerais d'emploi s'il n'y avait pas deux (2) mois de vacances par années
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

15. J'aime mieux mon travail que la moyenne des travailleurs.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

16. Je préfère améliorer mon habileté pédagogique plutôt que d'accéder à un poste supérieur.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

17. Je suis désappointé d'avoir choisi ce travail.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

18. J'aime mon travail car j'entrevois la possibilité d'obtenir une promotion au collège.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

19. Je suis souvent ennuyé par mon travail.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

20. J'éprouve un réel plaisir à mon travail.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

21. Il me faut un revenu d'appoint (side line) pour rendre mon salaire acceptable.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

22. L'approbation positive de mon travail par mes supérieurs est pour moi une grande source de stimulation.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

23. Définitivement, je n'aime pas mon travail.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

24. Les relations humaines que j'ai avec mes collègues me permettent de développer à un certain moment de véritables amitiés.
AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

25. Je considère mon travail comme plutôt déplaisant.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

26. La somme de travail dans l'enseignement est plus grande que celle exigée dans la plupart des autres professions.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

27. Mon travail manque d'intérêt.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

28. Je suis indifférent aux jugements apportés par mes supérieurs sur mon travail.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

29. J'apprécie plus mon travail que mes loisirs.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

30. Vu l'importance de mon travail dans la société, je me considère mal payé comparativement à d'autres employés de même scolarité.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

31. Je suis relativement satisfait de ma profession actuelle.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

32. Je n'ai pas hâte de retrouver mes élèves le lendemain.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

33. Mon travail est assez intéressant pour m'empêcher de m'ennuyer.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

34. Il est difficile dans l'enseignement d'obtenir des promotions car elles ne sont pas toujours données au plus méritant.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

35. Chaque jour de travail me semble sans fin.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

36. Ce qui me plaît dans mon travail c'est le contact humain avec les membres du personnel.

AF ( ) A ( ) I ( ) D ( ) DF ( )

------- NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION -------

ANNEXE C

Questionnaire mesurant le sentiment de responsabilité face au rendement des élèves* (S.R.R.E.)

Identification

N.B. Fournir les informations suivantes.

---

1. Nom: _____ Prénom: _____

   Code: (_____)

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

   ( ) 25 ans et moins
   ( ) 26 à 33 ans
   ( ) 34 à 41 ans
   ( ) 42 à 49 ans
   ( ) 50 à 57 ans
   ( ) 58 ans et plus

3. Indiquez le nombre de vos années d'expérience:

   ( ) dans l'enseignement
   ( ) dans l'administration scolaire
   ( ) dans l'industrie ou le commerce
   ( ) autre, précisez: _____

4. Vous enseignez cette année:

   ( ) uniquement au secondaire court
   ( ) uniquement au secondaire long
   ( ) aux deux, mais plus d'heures au secondaire court
   ( ) aux deux, mais plus d'heures au secondaire long
   ( ) autre, précisez: _____

5. Remplissez-vous à l'école une tâche additionnelle à celle de votre enseignement (responsable d'activités pédagogiques, administratives, syndicales, parascolaires, membre de comité, etc.)?

   ( ) Non ( ) Oui, laquelle? _____

---

* Ce questionnaire est une traduction d'un instrument américain ayant pour titre The Responsibility for Student Achievement. Cet instrument a été présenté par Thomas R. Guskey lors de l'assemblée annuelle de l'Aera à Boston, 1980.

Directives

Répondez à chacune des questions suivantes en accordant une pondération (en pourcentage) à chacun des deux choix proposés. Par exemple:

Si la plupart de vos élèves font leurs devoirs, est-ce dû

____ a) à leur motivation personnelle, ou

____ b) à la clarté de vos explications concernant ce devoir?

Si vous croyez que la motivation des élèves les pousse davantage à faire leurs devoirs que la clarté de vos explications, alors vous pouvez répondre:

85% a)

15% b)

Vous pouvez tout aussi bien penser le contraire; ainsi, vous pouvez attribuer presqu'entièrement au choix b) le fait que les élèves fassent leurs devoirs et accorder 99% à ce choix, le choix a) ne recevant alors que 1%. Le pourcentage varie selon la force de vos convictions face à chacune des alternatives. Les deux pondérations doivent cependant toujours totaliser 100%.

---

1. Si un élève réussit bien dans votre classe, cela dépend-il

____ a) de ses aptitudes naturelles, ou

____ b) de l'encouragement que vous lui avez accordé?

2. Quand votre classe a de la difficulté à comprendre ce que vous enseignez, est-ce habituellement attribuable

____ a) à un manque de clarté dans vos explications, ou

____ b) à la lenteur de vos étudiants à comprendre des concepts difficiles?

3. Quand la plupart de vos élèves réussissent bien un examen, est-ce parce que

____ a) l'examen était trop facile, ou

____ b) vous leur avez fait savoir exactement ce que vous attendiez d'eux?

4. Quand un élève de votre classe n'arrive pas à se souvenir de ce que vous venez de dire, est-ce parce que

____ a) vous n'avez pas assez insisté sur ce point, ou

____ b) certains élèves ne portent jamais attention?

5. Si votre directeur vous félicite pour votre bon travail, est-ce dû

____ a) au succès que vous avez obtenu avec la plupart de vos élèves, ou

____ b) au fait que les directeurs félicitent ainsi les enseignants pour les motiver?

6. Si vous réussissez particulièrement bien avec une classe, attribuez-vous ce succès

____ a) à l'aide que vous avez apportée à vos élèves pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ou

____ b) à l'habitude de ces élèves de toujours réussir?

7. Si vos élèves saisissent rapidement une idée, est-ce dû au fait que

____ a) vous avez réussi à encourager leurs efforts d'apprentissage, ou

____ b) que vos élèves sont naturellement intelligents?

8. Si votre directeur vous suggère certains changements méthodologiques, est-ce à cause

____ a) de ses idées personnelles concernant la méthodologie de l'enseignement, ou

____ b) de l'insuccès que vous avez connu auprès de vos élèves?

9. Lorsqu'un grand nombre d'élèves de votre classe ne réussissent pas, est-ce habituellement dû

____ a) à leur insuccès dans les classes précédentes et à leur manque de détermination, ou

____ b) au fait que vous avez manqué de temps pour leur apporter toute l'aide dont ils avaient besoin?

10. Lorsque vos élèves apprennent facilement quelque chose, est-ce habituellement dû au fait

____ a) qu'ils y étaient intéressés d'avance, ou

____ b) que vous les avez suffisamment aidés à organiser les concepts?

11. Lorsque vos élèves oublient vos explications, cela dépend-il

____ a) de la rapidité avec laquelle la plupart des élèves oublient les nouveaux concepts, ou

____ b) du fait que vous n'avez pas su impliquer activement vos élèves dans l'apprentissage?

12. Lorsque vous trouvez difficile de faire assimiler une unité d'enseignement à certains élèves, est-ce à cause

____ a) de votre manque d'insistance sur les unités précédentes, ou

____ b) de la lenteur habituelle de ces élèves à comprendre et à apprendre?

13. Si vous présentez une nouvelle idée à vos élèves et que la plupart d'entre eux la retiennent, est-ce habituellement parce que

____ a) vous avez révisé et ré-expliqué suffisamment les parties difficiles, ou

____ b) vos élèves y étaient intéressés avant même que vous ne l'expliquiez?

14. Lorsque vos élèves échouent à un examen, est-ce dû

____ a) à leur manque de détermination à réussir, ou

____ b) au peu d'importance que vous avez accordé à une préparation adéquate de leur part?

15. Lorsque des parents louangent votre magnifique travail, est-ce dû

____ a) à l'aide particulière que vous avez apportée à leur enfant, ou

____ b) au fait que leur enfant est généralement un bon élève?

16. Si un élève ne réussit pas dans votre classe, cela s'explique-t-il ordinairement

____ a) parce qu'il n'a pas fourni assez d'effort au travail, ou

____ b) parce que vous n'avez pas su le motiver adéquatement?

17. Si vous n'obtenez pas le succès habituel avec une certaine classe, est-ce dû

____ a) à une moins bonne planification de votre part, ou

____ b) aux capacités moindres de ces élèves par rapport aux autres?

18. Si un élève vous dit: "Vous êtes un excellent professeur"; cela signifie-t-il

____ a) que vous lui avez rendu l'apprentissage intéressant, ou

____ b) que les élèves essaient généralement de gagner la faveur de leur professeur?

19. Si vous découvrez que plusieurs élèves souhaitent être dans votre classe, en imputez-vous la cause

____ a) à l'admiration que leur inspire votre belle personnalité, ou

____ b) au désir d'apprendre que vous suscitez chez la plupart d'entre eux?

20. Si vous aidez un élève à résoudre un certain problème et que cet élève éprouve beaucoup de difficulté, en imputez-vous la cause

____ a) à vos explications peut-être mal adaptées à son niveau, ou

____ b) à son manque d'habitude de se faire aider par des adultes?

21. Lorsque vous trouvez facile d'enseigner une unité à votre classe, est-ce dû

____ a) à la participation que vous avez su obtenir de la plupart des élèves, ou

____ b) à la facilité particulière de cette unité?

22. Lorsqu'un de vos élèves se souvient de quelque chose dont vous avez parlé plusieurs semaines auparavant, est-ce dû

____ a) à l'excellente mémoire de cet élève, ou

____ b) à l'intérêt que vous avez su éveiller chez lui?

23. Si vous travaillez avec un élève qui n'arrive pas à saisir un concept et que, soudainement, il le comprend, attribuez-vous cette réussite

____ a) aux explications et aux "feedbacks" constants que vous lui avez donnés à chaque étape de son apprentissage, ou

____ b) à sa persévérance à travailler jusqu'à ce qu'il ait compris?

24. Lorsque vous éprouvez de la difficulté à intéresser vos élèves à une unité d'enseignement, est-ce habituellement parce que

____ a) vous n'avez pas eu le temps de bien planifier la présentation de cette unité, ou

____ b) vos élèves sont en général difficiles à motiver?

25. Si l'un de vos élèves vous disait: "Vous êtes un mauvais professeur"; serait-ce un symptôme

____ a) des nombreuses difficultés d'apprentissage chez plusieurs de vos élèves, ou

____ b) de votre incapacité à fournir à cet élève une attention particulière?

26. Lorsque vos élèves s'intéressent, dès le début, à une unité d'enseignement, est-ce dû

____ a) à l'intérêt particulièrement grand que suscite cette unité, ou

____ b) au succès que vous avez obtenu à y impliquer activement la plupart des élèves?

27. Si vous constatez que la plupart de vos élèves réussissent très bien, en attribuez-vous la cause

____ a) à l'encouragement que leur accordent les parents dans leurs travaux scolaires, ou

____ b) au fait que vous avez su motiver vos élèves au travail?

28. Lorsque vos élèves éprouvent de la difficulté à apprendre quelque chose, en attribuez-vous la cause

____ a) à leur manque de volonté d'y travailler, ou

____ b) à votre incapacité de susciter leur intéret?

29. Si un parent critique votre enseignement, est-ce dû

____ a) à la difficulté que vous éprouvez à amener son enfant à rencontrer vos exigences, ou

____ b) au fait que son enfant n'est pas intellectuellement prêt à réussir dans votre classe?

30. S'il vous arrive de vous sentir déprimé à cause de l'enseignement, vous dites-vous

____ a) qu'apprendre est une activité difficile pour plusieurs de vos élèves, ou

____ b) que vous ne réussissez pas à motiver vos élèves à travailler autant qu'ils le devraient?

------- NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION -------

ANNEXE D

LE MAITRE COMPETENT SELON EVA WASHINGTON

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION

Lyne-Louise Lévesque
Gabriel Goyette

Ce document de travail s'inspire de
"Expert Teacher Action Program"
d'Eva Washington

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

AOUT 1979

LE MAITRE COMPETENT SELON EVA WASHINGTON

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION

Ce questionnaire peut vous permettre d'identifier votre niveau de compétence dans l'exercice des habiletés décrites ci-dessous. Pour chacune des habiletés, évaluez-vous à l'aide du bloc-réponses suivant.

Toujours : Si l'habileté décrite est toujours mise en application.

Souvent : Si l'habileté décrite est souvent mise en application.

Quelques fois : Si l'habileté décrite est quelques fois mise en application.

Rarement : Si l'habileté décrite n'est que rarement mise en application.

Jamais : Si l'habileté décrite n'est jamais mise en application.

N.B. S'il vous plaît, ne pas tenir compte des deux colonnes à droite du questionnaire.

TOUJOURS	SOUVENT	QUELQUEFOIS	RAREMENT	JAMAIS	ENONCES	APPROFONDIR OUI	APPROFONDIR NON
					1. Je possède une profonde connaissance de toute la planification nécessaire à un enseignement efficace.		
					2. Les objectifs de mon enseignement sont clairement définis et appropriés aux besoins individuels de mes étudiants.		
					3. J'utilise une diversité d'objets concrets afin d'illustrer et de démontrer certains concepts et je m'assure que tous peuvent voir et entendre ce que je fais.		
					4. Afin d'éviter toute perte de temps, j'organise mes activités éducatives en préparant toujours à l'avance le matériel nécessaire à mon enseignement.		
					5. Je parle clairement et distinctement et je manifeste à chaque étudiant où qu'il soit en classe, que je suis conscient(e) de sa présence.		
					6. Je corrige les travaux avec soin et j'emploie toute une variété de procédés pour évaluer la compréhension et le progrès individuel de mes étudiants.		
					7. J'utilise avec promptitude l'intérêt de mes étudiants comme moyen d'obtenir leur attention et de les stimuler dans leur apprentissage.		

TOUJOURS	SOUVENT	QUELQUEFOIS	RAREMENT	JAMAIS	ENONCES	APPROFONDIR OUI	APPROFONDIR NON
					8. Je suis sensible aux différences individuelles de mes étudiants en distinguant leurs possibilités ainsi que leurs problèmes d'apprentissage.		
					9. Je maintiens chez mes étudiants un haut niveau d'auto-contrôle et j'exerce une discipline constructive à leur égard.		
					10. Je complimente mes étudiants concernant leurs réalisations et je fais sentir à chacun qu'on le considère et qu'il réussit.		
					11. J'encourage la participation active à un grand nombre d'activités d'apprentissage visant la poursuite d'intérêts individuels et l'acquisition d'expériences variées.		
					12. J'encourage mes étudiants à exercer un leadership, à prendre des initiatives, des décisions et à assumer des responsabilités.		
					13. Je suis un observateur capable d'évaluer la contribution de chaque étudiant, à la fois dans ses travaux et dans ses initiatives avec les autres étudiants.		
					14. J'adapte constamment le contenu des cours et les méthodes d'apprentissage à chaque individu et aux possibilités de chaque groupe-classe.		

TOUJOURS	SOUVENT	QUELQUEFOIS	RAREMENT	JAMAIS	ENONCES	APPROFONDIR	
						OUI	NON
					15. Je m'entretiens avec chaque étudiant et l'aide à évaluer ses propres efforts et à reconnaître ses forces et ses faiblesses.		
					16. En classe, j'encourage la liberté de parole par une participation ouverte dans des discussions où les étudiants expriment leurs opinions et écoutent celles des autres.		
					17. J'encourage mes étudiants à mener des investigations à caractère scientifique en observant certaines données, en formulant des hypothèses et en analysant les résultats de leurs expérimentations.		
					18. J'utilise une grande variété de ressources didactiques: bibliothèque, musée, équipement audio-visuel, etc.		
					19. Je fais preuve d'efficacité dans la direction de ma classe en instruisant mes étudiants sur la façon d'organiser leurs activités avec un minimum de perte de temps et d'effort.		
					20. J'encourage mes étudiants à apporter en classe divers items appropriés pour étalage ou pour études.		
					21. Je me tiens au courant des événements les plus récents et je les intègre à mon programme d'enseignement.		

TOUJOURS	SOUVENT	QUELQUEFOIS	RAREMENT	JAMAIS	ENONCES	APPROFONDIR OUI	APPROFONDIR NON
					22. Je maîtrise le contenu de la matière à enseigner et procure aux étudiants une large variété de ressources et de détails.		
					23. Je maintiens dans ma classe un climat social harmonieux dans lequel chacun se sent important et accepté.		
					24. Je maintiens une attitude responsable envers le fonctionnement de l'école et je coopère avec l'administration.		
					25. J'appuie activement les règlements et les politiques de l'école et si des changements s'avèrent souhaitables, j'aide à les effectuer de façon démocratique.		
					26. Je maintiens une attitude positive dans mes relations professionnelles et je coopère avec plaisir avec mes collègues de travail.		
					27. J'effectue avec minutie et célérité les tâches administratives reliées à l'enseignement: rapports, notes, réunions.		

Maintenant que vous avez répondu aux 27 énoncés ci-dessus, veuillez reprendre le questionnaire au début et relire chacun des énoncés en indiquant dans la colonne de droite, si "oui" ou "non" vous sentez le besoin d'approfondir l'attitude ou l'habileté décrite en vous impliquant dans des activités de perfectionnement.

ANNEXE E

GUIDE POUR LA PLANIFICATION ET L'EVALUATION QUOTIDIENNES DES ACTIVITES DE RECHERCHE-ACTION

(Document de travail)

Préparé par

Jean Villeneuve
Gabriel Goyette
Hermann Duchesne

POUR LE PROJET PERA

(Perfectionnement et Recherche-Action)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

1980

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

Présentation du "Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action" 5

1. Définition des objectifs 6

1.1 Objectif général 6

1.2 Objectifs particuliers 6

2. Description du guide et explications 6

2.1 Renseignements généraux 7

2.2 Planification de la leçon 9

2.2.1 Etapes de réalisation 9

2.2.2 Stratégies d'enseignement 10

2.2.3 Matériel pédagogique 12

2.3 Réactions des élèves 14

2.3.1 Réactions positives 14

2.3.2 Réactions négatives 17

2.4 Evaluation 19

2.5 Remarques 21

CONCLUSION 23

ANNEXE: Exemple hypothétique 25

INTRODUCTION

La recherche-action se présente à l'enseignant comme un moyen privilégié pour répondre aux problèmes spécifiques qu'il décèle dans l'exercice de sa profession.

En effet, contrairement à la recherche expérimentale qui vise principalement à accroître la somme des connaissances sur un sujet déterminé, la recherche-action s'attaque d'une manière directe à la solution de problèmes concrets vécus dans un milieu donné, et demande la participation active de toutes les personnes impliquées. Elle comprend, comme toute recherche, trois étapes essentielles: la planification, la réalisation et l'évaluation.

L'étape de planification nécessite une réflexion intensive sur la nature des problèmes qui se posent, de même que sur les solutions possibles à y apporter. On y définit les objectifs du projet, on identifie des moyens qui permettront d'atteindre ces objectifs, et on élabore un plan d'action approprié.

L'étape de réalisation consiste à mettre en oeuvre, avec l'aide de tous les participants, le plan d'action élaboré auparavant, selon l'échéancier prévu. La dernière étape, l'évaluation, vise à déterminer dans quelle mesure l'action entreprise permet effectivement d'atteindre les objectifs de la recherche et donc de solutionner les problèmes qui l'on suscitée.

Cependant, si dans la recherche expérimentale ces trois étapes se font successivement dans le temps et d'une manière relativement indépendante, selon un modèle linéaire, il n'en est pas de même dans la recherche-action.

De par la nature même des problèmes auxquels la recherche-action s'attaque, il semble qu'un modèle cyclique, interactionnel s'applique davantage.

On peut décrire ce modèle cyclique de la manière suivante: tout d'abord, on retrouve une étape de planification qui se veut la plus complète possible. Cependant, il est extrêmement difficile, sinon impossible, de prévoir, à cette étape, tous les facteurs qui vont influencer le déroulement futur de la recherche-action et qui sont susceptibles d'aller à l'encontre des objectifs, de contrecarrer l'action. Il faut donc, dès l'étape de planification, penser à une révision périodique des objectifs et des plans d'action à la lumière de la découverte progressive des influences diverses qui s'exercent sur le projet.

La seconde étape, la réalisation peut être considérée comme une tentative de solutionner le problème par l'introduction, dans le milieu, de changements que l'on pense les plus appropriés. Il faut insister ici sur le fait qu'il s'agit bien d'une "tentative". On ne peut être certain, au départ, que l'action entreprise produira les effets escomptés. C'est pourquoi il devient extrêmement important de suivre au jour le jour le déroulement de l'action, d'en évaluer périodiquement les effets dans le milieu. Aussi, l'étape d'évaluation de la démarche-action doit-elle se faire de façon parallèle, intégrée et complémentaire à l'étape de réalisation.

Il faut distinguer ici deux types d'évaluation d'un projet de recherche-action. Un premier type consiste dans une évaluation globale du projet, laquelle se fait généralement à la fin de l'étape de réalisation. Cette évaluation, que l'on peut appeler "sommative" fournit de façon habituelle les données quantitatives permettant de déterminer jusqu'à quel point le

projet a atteint ses objectifs ou non. L'utilisation d'instruments de mesure bien construits s'avère un atout important pour ce type d'évaluation.

Le second type consiste dans l'évaluation périodique des progrès accomplis dans le cadre de la recherche, à partir d'une observation quotidienne de la démarche et de ses implications ou impacts dans le milieu. Ce type d'évaluation vise deux objectifs: tout d'abord, il permet de réajuster au besoin l'action entreprise pour répondre aux problèmes nouveaux qui surgissent dans le déroulement du projet; ensuite, il fournit des données supplémentaires de nature qualitative, qui vont faciliter l'interprétation des données quantitatives obtenues par l'évaluation "sommative". On voit donc à quel point l'évaluation périodique s'avère d'une importance extrême, puisque la réussite ou l'échec du projet en dépendent en grande partie.

Cependant, l'évaluation périodique ne peut se faire uniquement sur la base d'une perception subjective, globale des effets de la démarche entreprise. L'enseignant doit chercher à supporter son évaluation par des observations concrètes notées au jour le jour et analysées de la manière la plus objective possible, à intervalles réguliers. Cet effort d'objectivité n'est sans doute pas une tâche facile, mais comme il s'agit d'une condition essentielle pour la réussite du projet, l'enseignant doit s'y attaquer avec toute la détermination qui s'impose.

Pour faciliter quelque peu le travail de planification des activités quotidiennes de la classe, de même que l'évaluation de leur impact auprès des élèves, nous proposons, dans les pages qui suivent un "*Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action*". Suite à l'explication des objectifs généraux et particuliers de

ce guide, nous en présentons une description formelle de même que les explications nécessaires pour son utilisation. Enfin, nous présentons un exemple hypothétique pour en faciliter la compréhension.

Il faut signaler ici que ce guide n'a pas la prétention d'être l'instrument par excellence qui réglerait le problème de la planification et de l'évaluation quotidiennes d'une manière définitive. Tout au plus s'agit-il d'une "tentative" pour aider l'enseignant et, à ce titre, il s'inscrit lui-même dans une démarche de recherche-action. On peut donc s'attendre à ce que l'utilisation pratique du guide en fasse ressortir les points forts, tout autant que les faiblesses et inconvénients, de telle sorte que l'on puisse éventuellement en rédiger une version améliorée répondant davantage aux objectifs poursuivis. Dans cette optique, les commentaires et suggestions des utilisateurs seront certainement les bienvenus.

Présentation du

"GUIDE POUR LA PLANIFICATION ET L'EVALUATION QUOTIDIENNES DES ACTIVITES DE RECHERCHE-ACTION"

1. Définition des objectifs

1.1 Objectif général

Le *"Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action"* vise à faciliter, pour l'enseignant, les démarches de planification des activités quotidiennes et d'évaluation de leur impact chez des élèves, afin qu'il puisse réajuster son action au besoin et interpréter plus objectivement et qualitativement les résultats globaux de la recherche.

1.2 Objectifs particuliers

1.2.1 Fournir des points de repère pour la planification des activités quotidiennes en classe.

1.2.2 Fournir des points de repère pour l'observation objective des réactions des élèves face à ces activités.

1.2.3 Amener l'enseignant à évaluer quotidiennement l'impact des activités à partir d'observations concrètes.

1.2.4 Fournir un moyen de noter rapidement et efficacement la planification, les observations et évaluations, de telle sorte que l'éducateur puisse y référer quand le besoin s'en fait sentir.

2. Description du guide et explications

Le *"Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action"* prend la forme d'une grille à remplir par l'enseignant pour chaque leçon qu'il présente à ses élèves. Le Tableau I

permet d'en visualiser la forme. La grille comprend cinq parties:

1. Renseignements généraux
2. Planification de la leçon
3. Réactions des élèves
4. Evaluation
5. Remarques

Nous reprenons ci-dessous chacune de ces parties en les détaillant davantage.

2.1 Renseignements généraux

Dans la partie intitulée *"Renseignements généraux"*, l'enseignant inscrit dans les espaces appropriés, son nom, le numéro et le titre du cours qu'il donne, de même que la date de la leçon. Si le professeur enseigne à plus d'un groupe d'élèves, il indique pour lequel de ces groupes il prépare la leçon. Il faut ensuite une brève description de l'activité qu'il présentera à ses élèves. Nous entendons par *"activité"* un ensemble de démarches pédagogiques qui visent l'atteinte d'un objectif précis du cours comme, par exemple, l'étude d'une notion particulière sur le plan théorique et pratique, la construction d'une maquette, l'exécution d'une recherche dans le milieu par les élèves, etc. En principe, une *"activité"* se caractérise par une durée relativement longue et elle se réalise généralement en plusieurs étapes successives. Comme il est possible qu'une même activité ne puisse être complétée en l'espace d'une seule leçon, il est important que l'enseignant note les dates du début et de la fin de cette activité. Il lui sera ainsi plus facile de préciser le nombre de leçons nécessaires pour compléter l'activité.

Tableau I

Grille pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action

1. *Renseignements généraux*

Nom du professeur: _____ Cours : _____

Date de la leçon : _____ Groupe: _____

Description globale de l'activité: _____

Date du début de l'activité : _____ Date de la fin de l'activité : _____

2. *Planification de la leçon*

Etapes de réalisation	Stratégies d'enseignement							Matériel didactique						
	Ens. magistral	Exp. informel	Exp. mass-média	Tr. individuel	Tr. d'équipe	Atelier	Autre	Manuel	Polycopie	Aud.-visuel	Eq.-atelier	Const. élève	Média-information	Autre

3. *Réaction des élèves*

Pos.			Nég.	
Intérêt	Motivation	Satisfaction	Indifférence	Refus

4. *Evaluation*

Jusqu'à quel point les 5 aspects suivants ont-ils été adéquats	Réponses			
	Très	Moyennement	Peu	Ne sais pas
a) Ordre de présentation				
b) Temps alloué				
c) Stratégies d'enseignement				
d) Matériel pédagogique				
e) La leçon en général				

5. *Remarques:*

2.2 Planification de la leçon

La seconde partie du guide sert à la planification de la leçon. Bien sûr, elle doit être remplie *"avant"* le début de la leçon. Cette partie porte sur trois aspects de la planification: 1) la description des étapes de réalisation de l'activité qui seront faites au cours de la leçon, 2) le choix des stratégies d'enseignement et 3) le choix du matériel didactique.

2.2.1 Etapes de réalisation

Dans la première colonne, l'enseignant inscrit, dans l'ordre, les différentes étapes de réalisation de la leçon, en indiquant, quand c'est possible, le temps qu'il prévoit consacrer à chacune d'elles. Il le fait à peu près de la manière suivante:

Etapes de réalisation
1. Présentation de l'activité aux élèves (5 min.)
2. Explication de la notion de ... (10 min.)
3. Réponse aux questions des élèves (5 min.)
4. Exercice individuel (15 min.)
5. Correction de l'exercice (10 min.)
Etc...

Il s'agit ici, pour l'enseignant, de faire la liste de ce qu'il prévoit être capable de réaliser au cours de la leçon, de la manière la plus concise possible.

2.2.2 Stratégies d'enseignement

Viennent ensuite une série de 7 colonnes regroupées sous le titre "Stratégies d'enseignement". Les six premières colonnes identifient six stratégies d'enseignement les plus couramment utilisées. Il s'agit de:

1) *l'enseignement magistral (Ens. magistral):* type d'enseignement où le professeur expose et explique seul la matière du cours, sans demander la participation des élèves. La communication se fait à sens unique, du professeur vers les élèves.

2) *l'exposé informel (Exp. informel):* type d'enseignement où le professeur expose et explique la matière du cours, mais où la participation des élèves, sous forme de questions, de commentaires, d'apport d'information utile est acceptée et encouragée. Il s'établit ici un dialogue entre professeur et élèves. Il y a donc communication à double sens.

3) *l'exposé multi-media (Exp. m. media):* enseignement fait par le professeur à l'aide de plusieurs ressources telles que manuels, feuilles polycopiées, films, bandes sonores, diaporamas, cartes géographiques, outils, ou tout autre type de matière pour illustrer ou concrétiser la matière enseignée.

4) *Le travail individuel (Tr. individuel):* le professeur demande aux élèves d'accomplir un travail individuellement de plus ou moins grande envergure, que ce soit à l'intérieur même de la classe (exercices, examens, etc.) ou à l'extérieur (devoirs à la maison, recherche dans le milieu, etc.).

5) *Le travail d'équipe (Tr. équipe):* le professeur demande aux élèves, regroupés en équipe, d'accomplir un travail qui implique une distribution des tâches au niveau de chaque membre de l'équipe, et un effort de coopération dans la mise en commun des connaissances de chacun.

6) *atelier (atelier):* le professeur demande aux élèves d'utiliser leurs connaissances ou habiletés en les mettant en pratique en atelier. Il peut également se servir de l'expérimentation ou manipulations pratiques pour faire découvrir aux élèves certaines notions théoriques.

L'enseignant indique par un "x", une croix (+) ou un crochet (✓) la (les) stratégie(s) qu'il entend utiliser pour chacune des étapes de réalisation décrites auparavant.

Si le professeur utilise une stratégie différente de celles mentionnées, il inscrit un "x" dans la colonne *"Autre"*, et décrit dans la partie réservée aux *"Remarques"* la stratégie dont il s'est servi. A titre d'exemple, il peut s'agir d'enseignement programmé ou micro-gradué, du tutorat individuel, d'enseignement modulaire en sous-groupes, etc.

Il faut insister ici sur le fait que les stratégies d'enseignement mentionnées dans ce guide, le sont à titre indicatif et non prescriptif. Il serait malheureux que l'enseignant se limite à un nombre restreint de stratégies tout simplement parce qu'il est plus facile de les noter dans le guide.

L'enseignant qui désire augmenter son répertoire de stratégies d'enseignements pourrait consulter avec profit l'ouvrage de Michèle Fournier (1978, Typologie des formules pédagogiques, MEQ, Direction générale de l'enseignement collégial, mai).

2.2.3 Matériel pédagogique

Toujours dans la partie "Planification de la leçon", on retrouve pour le 3e aspect une autre série de sept colonnes regroupées sous le titre "Matériel didactique". De même que pour les stratégies d'enseignement, le professeur indique le choix du matériel qu'il entend utiliser par un "x", une croix (+) ou un crochet (✓) dans la colonne appropriée.

Le matériel le plus souvent utilisé est identifié comme suit:

1) *manuel:* ouvrage de base utilisé pour le cours. Cet ouvrage contient généralement les explications des notions théoriques, leur démonstration et des exercices d'application. L'enseignant suit généralement le plan ce de *"manuel"* dans la présentation de son cours.

2) *Notes de cours et feuilles polycopiées (Polycopie)*: le professeur prépare lui-même des notes de cours, des exercices, des questionnaires ou autres, qu'il distribue à ses élèves sous forme polycopiée.

3) *matériel audio-visuel (Audio-visuel)*: films, diaporamas, bandes sonores, rétroviseur, projecteur opaque, etc.

4) *équipement d'atelier (Eq. Atelier)*: outils, instruments, appareils divers utilisés en atelier pour l'expérimentation ou l'exercice d'habiletés pratiques.

5) *matériel construit par les élèves (Const. élève)*: montages, collages, bricolages, dessins exécutés par les élèves à partir de toutes sortes de matériaux et utilisés en classe par le professeur.

6) *média d'information (Media-information)*: programmes de télévision, de radio, articles de journaux, articles publicitaires de toutes sortes (poster, pamphlets, etc.).

7) *autres:* tout autre matériel ne pouvant être inclu dans les six catégories décrites auparavant, tel que: volumes de référence ou articles de revues spécialisées qui sont complémentaires au cours, fiches d'enseignement micro-graduées, jeux éducatifs de toutes sortes, appareils électroniques (calculatrice), ordinateur, etc.

Encore une fois, l'enseignant doit préciser dans l'espace réservé aux *"Remarques"* la nature du matériel *"Autre"* qu'il utilise.

2.3 Réactions des élèves

La troisième partie du guide décrit un certain nombre de réactions des élèves face aux différentes étapes de réalisation de l'activité. L'enseignant doit tenter d'observer ces réactions en se basant sur des comportements concrets, facilement identifiables, et ce à toutes les étapes du déroulement des activités.

Dans le *"Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action"*, nous divisons les réactions des élèves en deux catégories: soit les réactions positives et les réactions négatives.

2.3.1 a) *Intérêt*

L'intérêt des élèves pour l'activité s'observe plus particulièrement au début de l'activité. A ce moment, les manifestations de l'intérêt ont un caractère plus spontané et plus facilement décelable.

Dans son observation, l'enseignant portera une attention particulière aux manifestations suivantes:

1) Manifestations verbales

-Exclamations du type Ah! Oui Oui!!, "Ca c'est l'fun", etc.

-Questions posées par les élèves sur l'activité en général ou sur certains de ses aspects, et qui indiquent que les élèves désirent en savoir davantage sur le quand, le comment, le pourquoi de l'activité.

-Apport spontané, par les élèves, d'informations et de suggestions supplémentaires pour faciliter ou améliorer l'activité.

2) Comportements non-verbaux

-Manifestations de joie, d'excitation, de contentement face à l'activité.

-Attention prolongée pendant les explications, se manifestant par un certain calme dans la classe et une attitude d'écoute presque contemplative de la part des élèves.

L'enseignant peut observer une ou plusieurs de ces manifestations à la fois, dépendant de la composition de son groupe, et il peut également trouver d'autres indices dans le comportement de ses élèves qui lui indiquent s'ils sont intéressés ou non.

b) *Motivation au travail (Motivation)*

Pour que l'activité puisse porter fruit, il ne suffit pas de susciter l'intérêt des élèves, mais il faut en plus que cet intérêt augmente leur motivation au travail. Les manifestations de la motivation au travail s'observent tout au long de l'activité. Nous en présentons ici quelques-unes:

. les élèves se mettent immédiatement au travail;

. ils exécutent l'activité en y consacrant une grande attention;

. ils ne bloquent pas devant les difficultés, mais cherchent plutôt à les surmonter en utilisant toutes les ressources disponibles, qu'elles soient matérielles ou humaines (professeur et autres élèves);

. ils font des commentaires, suggestions, posent des questions appropriées;

. ils ne sont pas trop dérangés par tout ce qui se passe autour d'eux,et peuvent se remettre facilement au travail s'il y a un dérangement important;
. ils font l'activité jusqu'au bout, ne s'arrêtant pas en cours de route;
. leur travail est bien fait et la présentation est soignée, selon leurs capacités;
. dans certains cas, la qualité de leur travail peut dépasser les espérances du professeur.

c) *Satisfaction devant le travail accompli (Satisfaction)*

Si les élèves se sont montrés intéressés et motivés, ils devraient en principe se montrer également satisfaits de leur travail. Aussi, l'enseignant doit-il, vers la fin de l'activité, observer les manifestations de la satisfaction de ses élèves face à leur travail. A titre d'exemple, les élèves peuvent:

. dirent ouvertement qu'ils sont contents de leur travail, qu'ils ont aimé ça, que cela a été difficile, mais qu'ils ont réussi quand même, etc.;
. se dire fiers de présenter leurs travaux;
. faire des suggestions pour d'autres activités semblables;
. accepter facilement les commentaires et les corrections du professeur comme étant positives;
. se montrer contents, joyeux, enthousiastes, retenir facilement ce qu'ils ont appris, etc.

Si l'enseignant observe la présence de ces trois types de réactions (soit l'intérêt, la motivation au travail et la satisfaction devant le travail accompli), chez ses élèves, il peut penser que les activités qu'il a planifiées pour eux donneront éventuellement les résultats escomptés. Il note ses observations en faisant un "x", une croix (+) ou un crochet (✓) dans la (les) colonne(s) appropriée(s).

2.3.2 Réactions négatives

Si les élèves peuvent réagir positivement face à une activité, il se peut également qu'ils y réagissent d'une manière négative plus ou moins forte, indiquant par là que l'activité en question ne leur convient pas, ne répond pas à leurs besoins.

Nous identifions ici deux types de réactions négatives:

a) *L'indifférence (Indifférence)*

. Les élèves ne réagissent pas, demeurent passifs. On ne peut savoir s'ils sont intéressés ou non.

. Ils exécutent l'activité d'une manière nonchalante, sans y apporter d'attention.

. Ils ne font pas d'effort, se limitent à exécuter ce qui leur a été demandé, sans plus.

. Ils sont parfois pressés d'en finir, ou bloquent facilement devant les difficultés sans chercher à les surmonter.

b) *Refus de participer (Refus)*

. Les élèves montrent ouvertement leur mécontentement, boudent, font des grimaces, disent: "c'est platte", "c'est trop difficile", "on n'est pas capable", "non, je ne fais pas ça", etc.

. Ils n'exécutent le travail que s'ils y sont forcés.

. Ils sont indisciplinés, parlent entre eux, se laissent déranger par tout ce qui se passe, font du chahut, sont dans la lune, etc.

. Ils peuvent s'opposer aux remarques du professeur sur un ton nettement agressif, ou rire de lui, le ridiculiser, etc.

. Leur travail est incomplet, mal fait, "butché".

. Ils ne fournissent pas d'effort et les résultats de leurs travaux sont nettement inférieurs à leurs capacités, etc.

En se basant sur les manifestations décrites auparavant, pour les réactions positives et négatives, l'éducateur devrait savoir observer plus facilement ses élèves et noter leurs réactions pour *chacune des étapes de réalisation de l'activité.*

Un problème peut ici se poser à l'éducateur. En effet, il doit chercher à évaluer la réaction de <u>tout</u> son groupe d'élèves, et non pas seulement la réaction de quelques élèves privilégiés. Cette évaluation peut être teintée de subjectivité s'il ne prend passoin de se fixer certains critères pour guider son évaluation. A titre d'exemple, l'enseignant pourrait utiliser les critères suivants:

<u>Exemple 1</u>:

a) Si la majorité des élèves (75% et plus) réagissent positivement, seules les réactions positives seront notées, et inversement, si la majorité réagit négativement, seules les réactions négatives seront notées.

b) Si les réactions se répartissent de façon à peu près égales entre positives et négatives, on notera toutes les réactions.

Exemple 2:

Au lieu de noter les réactions par un "x" dans chacune des colonnes, l'enseignant pourrait indiquer le nombre d'élèves qui présentent tel ou tel type de réaction.

Bien sûr, il revient à l'enseignant de fixer lui-même ses critères, de la manière la plus réaliste possible, en fonction de la connaissance qu'il a de son groupe et de ses réactions habituelles.

2.4 Evaluation

Dans la quatrième partie du guide, nous demandons à l'éducateur de porter un jugement sur la valeur 1) des étapes de réalisation, 2) des stratégies d'enseignement utilisées, 3) du matériel didactique et 4) de l'activité en général.

En se basant sur les réactions qu'il a observées chez ses élèves de même que sur toute autre information qu'il a pu accumuler (résultats d'examens, correction des travaux, habiletés développées, etc.) l'éducateur tente de répondre le plus objectivement possible aux cinq questions suivantes:

a) *Ordre de présentation*

L'ordre dans lequel ont été présentées les étapes de réalisation de l'activité était-il adéquat?

En d'autres termes, l'enseignant se demande ici si les informations ou notions ou travaux présentés à l'étape 1 étaient nécessaires ou pré-requis pour la réussite de l'étape 2; si ce qui a été fait à l'étape 2 était nécessaire pour la réussite de l'étape 3, et ainsi de suite. Pour cette question, comme pour les suivantes, l'enseignant a le choix parmi quatre réponses:

1. *très adéquat (Très)*
2. *moyennement adéquat (Moyen)*
3. *peu adéquat (Peu)*
4. *je ne sais pas (Ne sais pas).*

b) *Temps alloué*

Le rythme de succession des étapes était-il adéquat? Ou encore, le temps prévu pour chaque étape était-il suffisant pour bien faire comprendre aux élèves ce que l'on attendait d'eux, ou pour l'exécution du travail?

c) *Stratégies d'enseignement*

Les stratégies d'enseignement utilisées étaient-elles adéquates? Ou encore, les stratégies d'enseignement ont-elles permis de susciter l'intérêt et d'augmenter la motivation des élèves au cours des différentes étapes de réalisation?

d) *Matériel pédagogique*

Le matériel pédagogique utilisé était-il adéquat? Ou encore, le matériel pédagogique utilisé a-t-il suscité l'intérêt et la motivation des élèves, était-il bien adapté à leurs capacités et à leurs besoins?

e) *La leçon en général*

La leçon elle-même était-elle adéquate? Ou encore, la leçon était-elle bien adaptée aux préoccupations des élèves? Présentait-elle un niveau de difficulté correspondant aux capacités des élèves? A-t-elle permis aux élèves d'acquérir les connaissances ou de développer les habiletés prévues? La réalisation de cette leçon a-t-elle permis d'atteindre l'objectif poursuivi?

Pour chacune des cinq questions qui précèdent, l'enseignant inscrit sa réponse sur la grille en faisant une croix dans la colonne appropriée.

2.5 Remarques

Enfin, la 5e partie du guide est réservée à l'inscription des remarques de l'éducateur.

Nous avons déjà signalé que l'enseignant peut y décrire les stratégies d'enseignement et le matériel didactique qu'il entend utiliser, s'il ne peut les classer parmi ceux qui sont déjà identifiés dans le guide. De plus, il devrait y inscrire ses remarques sur les points suivants:

a) *Remarques concernant le déroulement des étapes:*

. Tout dérangement important qui se produit à ce niveau et qui interrompt le déroulement des étapes (panne d'électricité, visite inattendue, accident, problèmes de comportements importants de la part des élèves, matériel qui n'est pas prêt à temps, etc.

. Toutes modifications apportées spontanément dans le déroulement des activités, telles que l'élimination de l'une ou l'autre des étapes, les retours en arrière, les sauts en avant, les modifications dans l'ordre de succession des étapes, etc., abandon de l'activité, etc.

b) *Remarques concernant les réactions des élèves*

Toutes réactions qui seraient dues à des causes se situant en dehors des activités elles-mêmes, telles que: manque de notions ou d'habiletés préalables, conflits de personnalité entre les élèves travaillant dans même équipe, problèmes émotionnels ou caractériels, problèmes d'ordre physique ou psychologique, handicapés intellectuels ou physiques, etc.

c) *Remarques concernant l'évaluation*

. Toute prise de consciences ou suggestions de moyens pour améliorer la leçon dans l'une ou l'autre de ses composantes ou étapes;

. Toute tentative d'interprétation du "pourquoi" de la réussite ou de l'échec de la leçon.

CONCLUSION

Le *"Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action"* que nous venons de décrire devrait, en principe, devenir un outil de travail quotidien pour l'éducateur. Ce guide constitue en quelque sorte un "journal de bord" en même temps qu'un "aide-mémoire" utile pour la révision périodique des objectifs de la recherche-action; il aide également l'éducateur dans sa réflexion sur ses propres habiletés professionnelles dans une perspective d'amélioration constante de son enseignement.

L'utilisation de la grille ne devrait pas demander à l'éducateur beaucoup de temps, tout au plus 10 à 15 minutes par jour. Toutefois, l'enseignant doit être conscient qu'il lui faudra une certaine période de familiarisation et d'entraînement avec ce guide, période qui sera plus ou moins longue dépendant de ses propres capacités. Aussi ne devrait-il pas se décourager si, au début, le travail consistant à remplir la grille lui demande un temps nettement supérieur à celui indiqué ici. En effet, le caractère répétitif de ce travail le rendra progressivement plus facile.

Nous espérons que les renseignements concernant l'utilisation de ce guide sont suffisamment clairs pour que tous puissent s'y retrouver facilement. De plus, nous présentons en annexe un exemple d'activité répartie sur deux leçons planifiées et évaluées à partir du guide. Cet exemple devrait permettre de répondre aux questions que l'éducateur peut encore se poser concernant la manière d'utiliser le guide.

ANNEXE

Exemple d'utilisation du guide

1. *Contexte de l'activité*

L'enseignant Anatole Belhumeur donne un cours sur les rudiments de l'architecture depuis déjà quelques années. Il s'est aperçu que ses étudiants et lui-même sont généralement insatisfaits de ce cours qu'ils considèrent trop théorique. Il entreprend donc une recherche-action dont l'objectif général est de faciliter, pour les élèves, la compréhension des notions théoriques par l'introduction d'un plus grand nombre d'activités d'ordre pratique.

Ainsi, après avoir montré aux élèves quels sont les différents éléments du plan d'une pièce (position relative des murs, des portes et fenêtres, des meubles fixes ou mobiles, etc.) et comment on peut exécuter ce plan sur papier, à l'échelle, il veut que ses élèves prennent conscience de la relation qui existe entre le plan d'une pièce et des différents éléments qu'il contient, et la fonction attribuée à cette pièce. Il imagine donc une activité consistant, pour les élèves, à exécuter le plan de différentes pièces de l'école ayant des fonctions différentes, soit 1) une salle de classe, 2) la bibliothèque, 3) la cafétéria et 4) le gymnase. Les plans seront par la suite analysés pour bien faire voir aux élèves les ressemblances et les différences qui existent entre eux relativement à la fonction réservée à chaque pièce.

Comme Anatole Belhumeur est un fervent adepte du *"Guide pour la planification et l'évaluation quotidiennes des activités de recherche-action"*, il remplit la grille de la manière suivante:

Nom du professeur: *Anatole Belhumeur* Cours : *Architecture I*

Date de la leçon : *31 février 62992* Groupe:

Description globale de l'activité: *Exécution des plans de 4 pièces de l'école ayant des fonctions différentes.*

Date du début de l'activité : *31 février 62992* Date de la fin de l'activité: *?*

On voit ici qu'Anatole a inscrit son nom, le titre du cours et la date de la leçon, dans les espaces appropriés. En ce qui concerne le groupe d'élèves, il n'a rien inscrit puisqu'il ne donne ce cours qu'à un seul groupe. La description globale de l'activité en constitue un résumé assez clair pour qu'il puisse se souvenir ultérieurement de quoi il s'agit. Enfin, l'enseignant sait qu'il débute cette activité à une date précise, mais il n'est pas certain du nombre de leçons nécessaires pour la compléter. Il indique cette incertitude par un point d'interrogation dans l'espace réservé pour la date de la fin de l'activité.

2. *Planification de la leçon*

2. *Planification de la leçon*														
Etapes de réalisation	Stratégies d'enseignement							Matériel didactique						
	Ens. magistral	Exp. informel	Exp. m. media	Tr. individuel	Tr. équipe	Atelier	Autre	Manuel	Polycopie	Aud.-visuel	Eq.-atelier	Const.-élève	Méd.-information	Autre
1. Présentation de l'activité (10 (10 min.)		✓												
2. Division en équp équipe (5 min.)							✓							
3. Distribution du travail et du matériel (5 min.)							✓				✓			
4. Exécution des plans sous la supervision du prof. (30 min.)					✓						✓			

Remarques: a) fait par moi pour sauver du temps.

On voit ici qu'Anatole Belhumeur a prévu 4 étapes de réalisation de la leçon pouvant être complétées à la leçon du 31 février. Il désire tout d'abord présenter l'activité sous forme d'exposé informel, c'est-à-dire où les questions et commentaires de ses élèves seront pris en condidération immédiatement. Il prévoit aussi que cette présentation durera environ 10 minutes. En deuxième et troisième lieux, il veut diviser son groupe en équipes et répartir le travail. Toutefois, pour sauver du temps, il décide de faire lui-même la division en équipe et la distribution du travail plutôt

que de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur équipe, leur travail. Il indique ce choix en faisant, pour chacune de ces étapes un crochet dans la colonne "Autre" stratégie, et décrit dans les remarques la stratégie qu'il a utilisée et pourquoi.

Enfin, l'exécution des plans sera faite en équipe, et le matériel nécessaire peut être classé dans la catégorie "matériel d'atelier", puisqu'il s'agit de papier quadrillé spécial, de rubans à mesurer, de règles, d'équerres, etc. impliquant des habiletés et manipulations pratiques.

La phase de planification terminée, Anatole Belhumeur se rend en classe et débute la réalisation des diverses étapes prévues. Il porte ici une attention particulière aux réactions de ses élèves qu'il note ainsi:

Etapes de réalisation
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

3. *Réaction des élèves*				
Pos.			Nég.	
Intérêt	Motivation	Satisfaction	Indifférence	Refus
20				
			12	8[b]
			12	8[b]
20	20			

Remarques: a) fait par moi pour sauver du temps

b) les élèves n'apprécient pas que je fasse moi-même la division en équipe et la distribution du travail - je les ai donc laissés faire leurs choix eux-mêmes.

On voit ici que la première étape, la présentation de l'activité suscite l'intérêt général de la classe. Anatole a choisi d'inscrire le nombre d'élèves qui réagissent de telle ou telle façon. Toutefois, aux étapes 2 et 3, les élèves réagissent négativement à la stratégie utilisée par l'enseignant. Douze élèves semblent indifférents, alors que les 8 autres refusent cette procédure. Anatole règle le problème en modifiant sa stratégie, ce qu'il note dans les remarques. Cette solution a pour effet de ramener l'intérêt et la motivation des élèves à la 4e étape qui consiste en l'exécution des plans.

Anatole Belhumeur passe ensuite à l'évaluation de la leçon.

4. *Evaluation*				
Jusqu'à quel point les 5 aspects suivants ont-ils été adéquats?	Réponses			
	Très	Moyen	Peu	Ne sais pas
a) Ordre de présentation	✓			
b) Rythme de succession		✓[c]		
c) Stratégies d'enseignement	✓			
d) Matériel pédagogique	✓			
e) Le leçon en général				✓[d]

Remarques: c) les étapes 2 et 3 ont pris plus de temps que prévue. L'étape 4 n'a pu être complétée

d) l'activité n'est pas assez avancée pour que je puisse me prononcer

On s'aperçoit ici qu'Anatole trouve l'ordre de présentation des étapes très adéquat. Toutefois, dû aux difficultés rencontrées aux étapes 2 et 3, le rythme de succession des étapes a été plus lent que prévu, raison pour laquelle la 4e étape n'a pu être terminée, ce qu'il note dans les remarques. Enfin, il est encore trop tôt pour se prononcer sur l'efficacité de l'activité en général. Le lecteur aura sans doute remarqué qu'Anatole a pris soin d'indiquer par des lettres les endroits où il a fait des remarques, de telle sorte qu'il lui sera plus facile de se souvenir exactement de ce qui s'est passé, lorsqu'il fera sa révision périodique.

Une fois le travail terminé, Anatole entreprend la planification de la leçon du lendemain de la même façon, regarde une partie de hockey à la télévision, puis s'endort, épuisé et satisfait du travail de la journée. Le lendemain, le 32 février 62992, il se rend en classe, poursuit son activité, observe les réactions de ses élèves et évalue l'efficacité de son travail. Avant de s'endormir, ce soir là, il regarde la grille qu'il a remplie de la façon suivante: (page suivante).

Pouvez-vous décrire ce qui s'est passé ce jour-là, à partir de cette grille?

Grille pour la planification et l'évaluation quotidienne des activités de recherche-action

1° Renseignements généraux

Nom du professeur: Anatole Belhumeur — Cours : Architecture I

Date de la leçon : 32 février 62992 — Groupe:

Description globale de l'activité: Exécution des plans de pièces de l'école ayant des fonctions différentes

Date du début de l'activité : 31 février 62992 — Date de la fin de l'activité: 32 février 62992

2° Planification de la leçon

Etapes de réalisation	Stratégies d'enseignement							Matériel didactique						
	Ens. magistral	Exp. informel	Exp. m. media	Tr. individuel	Tr. équipe	Atelier	Autre	Manuel	Polycopie	Audio-visuel	Eq. atelier	Const. élève	Media information	Autre
1° Fin de l'exécution des plans (15min.)					✓					✓				
2° Analyse des plans, ressemblance, différence, etc. (15min.)		✓	✓								✓			
3° Synthèse de la relation entre plan & fonction des pièces (10min.)		✓						✓						
4° Brève évaluation des acquis (10min.)				[a]✓					✓					

3° Réaction des élèves

Pos.			Nég.	
Intérêt	Motivation	Satisfaction	Indifférence	Refus
20	20	18	2	
14	14		[b]6	
10			[b]10	
			2	[c]18

4° Evaluation

Jusqu'à quel point les 5 aspects suivants ont-ils été adéquats?	Réponses			
	Très	Moyennement	Peu	Ne sais pas
1) Ordre de présentation	✓			
2) Temps alloué		[d]✓		
3) Stratégies d'enseignement			[e]✓	
4) Matériel pédagogique			[e]✓	
5) La leçon en général		[f]✓		

5° Remarques: a) Petit examen de la question. / b) Plusieurs élèves semblent perdre intérêt quand on revient aux explications plus théoriques. / c) Il faut vraiment forcer les élèves pour qu'ils répondent à l'examen. / d) Pas assez de temps aux étapes 2 et 3. / e) Je ne devrais pas donner ce genre d'examen. / f) Les résultats à l'examen ne sont pas très bons, je devrais changer les étapes 2 et 3 et trouver une autre forme d'examen.

ANNEXE F

Les attitudes de l'élève envers le cours en général

(version définitive - cours obligatoire)

Pour chacune des phrases suivantes, encercle le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses.

1. J'ai hâte d'arriver en classe:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

2. Le travail en classe est une véritable perte de temps:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

3. Dans ce cours, j'ai vraiment le goût d'apprendre:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

4. Ici, je me sens responsable de ma formation:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

5. Je trouve le travail scolaire ennuyeux:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

6. Je suis heureux lorsque je suis en classe:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

7. Dans ce cours, je sens que le professeur me fait confiance:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

8. Si j'avais le choix, je pense que je suivrais un autre cours:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

9. Dans ce cours, je me sens encouragé à faire de mon mieux:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

10. En classe, il m'arrive de compter les minutes tellement je trouve le temps long:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

11. Je me sens mal à l'aise en classe:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

12. J'aime le travail que je fais en classe:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

13. Dans ce cours, je ne comprends rien; je n'arrive pas à suivre:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

14. Lorsqu'une période de cours est terminée, j'aimerais continuer à travailler plus longtemps:

Toujours	1
Souvent	2
Quelquefois	3
Rarement	4
Jamais	5

CNS/clab
2.12.80

Tableau de contenu

Définition opérationnelle de l'attitude envers un cours	Source			Numéro des énoncés correspondants
	Q.S.L.	V.S.	Feedback	
1. Amour du travail: Intérêt et enrichissement qu'il procure	6 • 7 • 1 8			2 * 5 * 12 10 *
2. Bonheur et aise en classe	3 2 •			6 11 *
3. Motivation: à choisir le cours, à se rendre au cours, à travailler après le cours	15 • 11 •		1	1 8 * 14
4. Désir d'apprendre et de donner son maximum		57 • 28 •		3 9
5. Sentiment d'apprendre et de comprendre à son rythme		75 •		13 *
6. Sentiment de responsabilité: confiance accordée par l'enseignant		8 • 42 •		4 7

* Enoncé défavorable

• Enoncé modifié

Q.S.L. "Quality of School Life"; échelle construite par Epstein et Mc Partland (E.V.) et traduite en 1979 par le groupe PERA.

V.S. Vécu scolaire; énoncé portant sur le vécu scolaire et extraits d'un projet d'école, réalisé à la C.E.C.M. - région ouest.

Feedback "A Strategy for Planned Change in the Classroom by Data Feedback and Problem Solving Intervention". Article publié par Norman Landry et Sheila Shively en 1975 (Nova University) et traduit par Jean Villeneuve et Luc Gilbert pour le groupe PERA en 1979.

CNS/clab
4.2.81

ANNEXE G

Fiche d'évaluation

pour

documents didactiques écrits

©GREC, 1974

Cette fiche constitue une version adaptée de la fiche d'évaluation pour documents écrits tirée du Guide pour l'Evaluation du Matériel Didactique (GEMAD) mis au point par Rita E. Lapointe et publié par le Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (GREC), Bulletin no 9: Quelques instruments du GREC, juin 1975. L'adaptation a été effectuée par Claudine Nézet-Séguin pour le Groupe PERA dans des buts d'utilisation aux fins de recherche.

Titre du document : _____

_____

_____

Nom de l'auteur (des auteurs): _____

_____

_____

Population visée:

- Niveau scolaire : _____
- Groupe d'âge : _____
- Niveau d'habileté: _____

. . . . . .

Date de l'évaluation : _____

Nom de l'évaluateur : _____

Profession (métier de l'évaluateur): _____

Lieu de travail de l'évaluateur:

- Adresse : _____
- Téléphone : _____

Employeur : _____

Déterminez et indiquez la façon dont le document répond à chaque critère en encerclant le chiffre correspondant selon que:

1. le document ne répond pas du tout à ce critère;
2. le document doit être grandement amélioré pour répondre à ce critère;
3. le document doit être amélioré pour répondre à ce critère;
4. le document répond bien à ce critère;
5. le document répond très bien à ce critère.

Si vous jugez que le critère décrit ne s'applique pas au document analysé, indiquez la non pertinence de ce critère en encerclant les lettres np.

Si vous désirez fournir des commentaires additionnels, l'espace à droite de chaque critère de même que les lignes à la fin de chaque catégorie ont été réservés à cette fin.

A. *Les objectifs*

							Commentaires
1. Les objectifs généraux sont définis	np	1	2	3	4	5	
2. Les objectifs spécifiques sont définis	np	1	2	3	4	5	
3. Les objectifs spécifiques sont définis de façon à ce qu'il soit possible de mesurer le progrès de l'étudiant par rapport à ces objectifs	np	1	2	3	4	5	
4. Les objectifs sont reliés aux besoins des étudiants	np	1	2	3	4	5	
5. Les objectifs répondent aux exigences de la discipline enseignée	np	1	2	3	4	5	
6. Les objectifs sont reliés aux capacités des étudiants	np	1	2	3	4	5	

Autres commentaires: _____

B. *Le contenu*

							Commentaires
1. L'information donnée est conforme aux principes scientifiques de la discipline	np	1	2	3	4	5	
2. Cette information est actuelle	np	1	2	3	4	5	
3. L'existence d'autres sources d'information est soulignée (bibliographie, notes, etc.)	np	1	2	3	4	5	
4. La structure linguistique employée correspond au niveau d'habileté en lecture des étudiants concernés	np	1	2	3	4	5	
5. La séquence adoptée pour la présentation de la discipline est adéquate	np	1	2	3	4	5	
6. L'étendue de la présentation de la discipline est adéquate	np	1	2	3	4	5	

Autres commentaires: _____

C. *La didactique*

							Commentaires
1. La méthode proposée est décrite clairement	np	1	2	3	4	5	
2. Cette méthode est adaptée à l'âge des étudiants	np	1	2	3	4	5	
3. Cette méthode assure une progression continue	np	1	2	3	4	5	
4. Le document présente des exercices nombreux	np	1	2	3	4	5	
5. Le document présente des exercices variés	np	1	2	3	4	5	
6. Les exercices présentés couvrent tous les niveaux de difficulté	np	1	2	3	4	5	
7. Le document prévoit des révisions périodiques	np	1	2	3	4	5	
8. Les activités proposées apparaissent intéressantes pour l'étudiant	np	1	2	3	4	5	

Autres commentaires: _____

D. *L'Evaluation*

							Commentaires
1. Le document présente des instruments de mesure en relation avec les objectifs spécifiques visés	np	1	2	3	4	5	
2. Tous les éléments du contenu sont représentés dans les instruments de mesure prévus	np	1	2	3	4	5	
3. Des instruments de mesure sont prévus pour des administrations périodiques	np	1	2	3	4	5	
4. Ces instruments de mesure sont conçus de façon à permettre une connaissance immédiate des résultats	np	1	2	3	4	5	
5. Ces instruments de mesure sont adaptés à l'âge des étudiants concernés	np	1	2	3	4	5	
6. Ces instruments de mesure font vraiment partie intégrante de la didactique proposée	np	1	2	3	4	5	

Autres commentaires: _____

E. *Autres aspects*

							Commentaires
1. La grosseur des caractères d'imprimerie est adéquate pour le niveau d'habileté en lecture des étudiants	np	1	2	3	4	5	
2. Les illustrations sont en relation avec le texte	np	1	2	3	4	5	
3. Les illustrations sont en nombre suffisant	np	1	2	3	4	5	
4. Les illustrations paraissent attrayantes pour l'étudiant	np	1	2	3	4	5	

Autres commentaires: _____

_____

_____

CNS/clab
4.11.80

ANNEXE H

BIBLIOGRAPHIE SUR LA DIALECTIQUE PRATICIEN-CHERCHEUR ET SUR LA RECHERCHE EN CLASSE

DOCUMENT # B-UR-83

Adams, Dennis M., Helping Teachers Cope with Change, Education Canada, vol. 14, no 3, septembre 1974.

Adams, Ronald D., Strategies for More Effectively Interpreting and Utilizing Education Research Findings: Implications for Professional Educators, paper presented at the annual meeting of the AERA, 1976; ERIC, ED 124 505, octobre 1976, 19 p.

Anderson, Edwin R., Personal Inquiry in the Classroom: An Alternative Approach to Educational Research. Report No 76-5, Washington University, Seattle, août 1975; ERIC, ED 113 395, février 1976, 12 p.

Anderson, Richard C. et al., Current Research On Instruction, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1969, 396 p.

Angers, Pierre, Innovation et pédagogie. 1) Pour la suite de la réforme scolaire, Relations, vol. 37, no 425, septembre 1976, pp. 228-236.

Angers, Pierre, Innovation et pédagogie. 2) Défense et illustration de la tradition en pédagogie, Relations, vol. 37, no 430, octobre 1977, pp. 278-282.

Angers, Pierre, Innovation et pédagogie. 3) Vers l'innovation pédagogique, Relations, vol. 38, no 433, janvier 1978, pp. 14-18.

Angers, Pierre et coll., Ecole et innovation, Laval, éditions N.H.P., 1978, 268 p.

Ardoino, Jacques et Gaston Mialaret, Les "mal aimés" de l'Université, Education et développement, no 128, octobre 1978, pp. 4-6.

Arens, Richard, Inservice Education and the Six O'Clock News, Theory Into Practice, vol. 27, no 3, juin 1978.

Asbury, Charles A., Why Educational Research is of Limited Use to the Community, Journal of Negro Education, vol. 45, no 1, hiver 1976, pp. 21-26; répertorié par CIJE, EJ 133 731, juillet décembre 1976.

Astolfi, J.P., J. Guyon, J.Joubert, J. Ganzet et al., Babel pédagogique. Ceux qui hésitent. Ceux qui se lancent seuls. Ceux qui se lancent à plusieurs. Au niveau national, Cahiers pédagogiques, vol. 31, no 133, avril 1975, pp. 7-25.

Aubin, Gabriel, La recherche en pédagogie, Prospectives, vol. 6, no 1, février 1970, pp. 16-30.

Avanzini, Guy, Recherche pédagogique et pratique éducative, Orientations, no 37, janvier 1971, pp. 57-70.

Avanzini, Guy, L'attitude du corps enseignant face à la recherche, Les sciences de l'éducation, no 1, janvier-mars 1978, pp. 65-80.

Bagenstos, Naida Fushnet, The Teacher as an Inquirer, The Educational Forum, Vol. XXXIX, no 2, janvier 1975, pp. 231-238.

Bagenstos, Naida Fushnet, Educational Improvement Resources, Meeting of AERA, New York, AERA paper presented, 1982, 8 p.

Bagenstos, Naida Fushnet et Michael B. Kane, Exploratory Research on Dissemination and Knowledge Use, Meeting of AERA, New York, AERA paper presented, 1982, 4 p.

Balzer, A.L. et al., A Review of Research of Teacher Behavior Relating to Science Education, Association for the Education Teachers in Science, décembre 1973; ERIC, ED 087 638, 522 p.

Banbus, Lois et al., The Research Study Skills, St. Catharines, OISE, 1978, 46 p.

Barber, Larry W., The Need for Research in Schools, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 138 565, septembre 1977, 7 p.

Barnes, F.P., Research for the Practitioner in Education, Washington, D.C., Department of Elementary School Principals, National Education Association, 1964, 141 p.

Barnes, John B., Why not Include the Community in School Research? Phi Delta Kappan, vol. 40, mai 1959, pp. 326-327.

Barnes, John B., Educational Research for Classroom Teachers, New York, G.P. Putnam's Sons Inc., 1960.

Boughman, M. Dale, Adapting to Change, Contemporary Education, vol. 46, no 4, été 1975, pp. 259-263; répertorié par CIJE, EJ 133 609, juillet-décembre 1976.

Beach, N.L., Research Goes Into Action, Journal of Educational Research, vol. 47, janvier 1954, pp. 351-358.

Beaulieu, B., Gérer (ne pas tarir) l'innovation en éducation, Education Québec, vol. 5, no 9, juin 1975, pp. 9-12.

Beaulieu, Pierre-Emile et Pierre Charbonneau, Projets d'enseignants à l'école primaire. Intégration pédagogique des moyens d'enseignement, Montréal, ministère de l'Education du Québec, 18 documents, janvier 1978.

Bennett, S.N., Recent Research on Teaching: A Dream, A Belief, and A Model, British Journal of Educational Psychology, vol. 48, no 2, 1978, pp. 127-147.

Bennett, Virginia C., "Applied" Research Can Be Useful: An Example, Journal of School Psychology, vol. 14, no 1, printemps 1976, pp. 67-73.

Bennis, Warren G., Ed. et al., The Planning of Change. Third Edition, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1976, 517 p.; répertorié par ERIC, ED 125 559, novembre 1976.

Bergeron, Jacques C. et Nicolas Herscovics, Vers une intégration de la recherche à la formation et au perfectionnement des enseignants, Revue des sciences de l'éducation, Vol. VI, no 2, printemps 1980, pp. 215-230.

Bettignies, H.-C., L'allergie au changement, Revue française de gestion, no 2, 1976, pp. 19-28.

Betts, Francis M., III, Reality Research: An "Open" Systems Approach, 1974; ERIC, ED 100 957, 35 p.

Billings, Charles R., Understanding Meta-Decisions: The Key to Effecting Organizational Change. Introduction, Journal of Educational Data Processing, vol. 11, nos 4-5, 1974, pp. 4-7; répertorié par CIJE, EJ 109 230, janvier-juin 1975.

Billings, Charles R., Understanding Meta-Decisions: The Key to Effecting Organizational Change. A Model for Analyzing Decision Making Within Organizations, Journal of Educational Data Processing, vol. 11, nos 4-5, 1974, pp. 8-23; répertorié par CIJE, EJ 109 231, janvier-juin 1975.

Bonboir, Anna, La recherche pédagogique au service de la pratique scolaire, Les sciences de l'éducation, Recherche scientifique et pratique pédagogique, numéro spécial 3-4, juillet-décembre 1968, pp. 74-86.

Bonnot, Bernard R., A Strategy for Change-Minded Administrators, Administrator's Notebook, vol. 24, no 5, 1975-1976, pp. 1-4; répertorié par CIJE, EJ 141 205, juillet-décembre 1976.

Borg, W.R., Teachers as Intelligent Consumer of Research, School and Society, vol. 73, février 1953, pp. 357-359.

Bouchard, Colette, Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL de Trois-Rivières, L'école coopérative, no 31, octobre 1975, pp. 8-27.

Brophy, Jere E., Training Teachers in Experiments: Considerations Relating to Nonlinearity and Context Effects, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 150 201, 19 p.

Brown, H. Douglas, The English Teacher as Researcher, English Language Teaching Journal, Vol. XXXI, no 4, juillet 1977, pp. 274-279.

Brown, Jack E., The Problem of Educational Community Resistance to Alternative Education, Nova Université, 1976; ERIC, ED 126 564, décembre 1976, 93 p.

Brown, Oliver H. et al., A Federal Institute, A University R + D Center, and a School District Join Forces: The Processes and the Problems, Texas University, a symposium presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 143 125, 75 p.

Brown, Patricia, Educational Research and Practice: A Literature Review. Report from the ERIC Clearing-house on Teacher Education, Journal of Teacher education, vol. 27, no 1, printemps 1976, pp. 77-79; répertorié par CIJE, EJ 147 336, mars 1977.

Burdin, Joel L., Realism in Research Objectives for Educational Personnel and Citizens, Journal of Teacher Education, vol. 27, no 1, printemps 1976, pp. 2 et 79; répertorié par CIJE, EJ 147 310, mars 1977.

Buckingham, B.R., How Can the Research Findings of Colleges and Universities Be Most Effectively Utilized? The Application of Research Findings to Current Educational Practices, Washington, D.C., AERA, 1935, pp. 30-33.

Buckingham, Burdette R., The Value of Research to Teachers, The Implications of Research for the Classroom Teacher, Joint Yearbook of the AERA and Department of Classroom Teachers, departments of the NEA, Washington, D.C., NEA, 1939, chap. 2, pp. 24-37.

Burden, Paul R., Teacher Development: Research Strategies, Meeting of AERA, New York, AERA paper presented, 1982, 26 p.

Burbach, Harold J. et Larry E. Decker, Research and Planning: A Growing Imperative for Community Education, Community Education Journal, vol. 4, no 5, septembre-octobre 1974, pp. 42-47 et 58; répertorié par CIJE, EJ 102 260, janvier-juin 1975.

Bush, Robert N., A Human Relations Approach to Instruction, Educational Leadership, vol. 7, décembre 1949, pp. 153-158.

Buyse, Raymond, L'expérimentation en pédagogie, Bruxelles, Maurice Lamertin, Editeur, 1935, 468 p.

Cane, B. et C. Schroeder, The Teachers and Research, Londres, National Foundation for Educational Research, 1970, 130 p.

Capie, William, Sampling Considerations in Classroom Research, Meeting of AERA, Georgia, University of Georgia, 1981, 20 p.

Carroll, John B., Basic and Applied Research in Education: Definitions, Distinctions and Implications, SRIS, The Quarterly Publication of Phi Delta Kappa's School Research Information Service, automne 1973, pp. 16-22.

Carmichael, John H., Research and Development in Industry and Education, New Directions for Community Colleges, vol. 3, no 1, printemps 1975, pp. 59-72; répertorié par CIJE, EJ 114 650, juillet-décembre 1975.

Charoudeau, P., La recherche pédagogique: une activité possible et nécessaire, Revue française de pédagogie, no 42, janvier-février-mars 1978, pp. 16-25.

Clark, David L., Educational Research: A National Perspective, pp. 7-18 dans Dulbertson et Hencley, Educational Research: New Perspective, Danville, Illinois, The Interstate Printers and Publishers Inc., 1963, 374 p.

Clary, Thomas C. et Erica W. Clary, Organizational Analysis With Results Using Transactional Analysis, Training and Development Journal, vol. 30, no 9, septembre 1976, pp. 18-24; répertorié par CIJE, EJ 145 906, mars 1977.

Coffing, Richard T. et Thomas E. Hutchison, Needs Analysis Methodology: A Prescriptive Set of Rules and Procedures for Identifying, Defining and Measuring Needs, paper presented at the annual meeting of the AERA, Chicago, Ill., avril 1974; ERIC, ED 095 654, janvier 1975, 41 p.

Connelly, F. Michael et Miriam Ben-Peretz, Teachers' Rules in the Using and Doing of Research and Curriculum Development, Journal of Curriculum Studies, vol. 12, no 2, 1980, pp. 95-107.

Cook, Ann et Herb Mack, The Word and the Thing: Ways of Seeing the Teacher. A Statement Regarding Teacher Education, Teacher Accountability, Evaluation and the Teacher as a Researcher, Madison, Wisconsin University, décembre 1975; ERIC, ED 127 274, décembre 1976, 31 p.

Cook Ann et Herb Mack, The Teacher as Researcher, National Elementary Principal, Vol. 55, no 4, mars-avril 1976, pp. 47-51.

Cooper, Richard Ellis, A Study of the Science Curriculum Improvement Study Resource Personnel Workshop Participants to Determine the Relationship Between Selected Factors and Subsequent Participant Activity, Ph.D. Dissertation, Ann Arbor, Michigan, Michigan State University, University Microfilms, 1972, 277 p.; répertorié par ERIC, ED 111 608, janvier 1976.

Copelang, Willis D., On Networks Needs and Solving Problems: A Perspective for Utilizing Research on Teaching in Staff Development, Meeting of AERA, California, University of California, 1981, 9 p.

Corey, Stephen M., Educational Research and The Solution of Practical Problems, Educational Leadership, vol. 9, mai 1952, pp. 478-484.

Cortis, G.A., Interpreting Research: Sampling' - A Reply, Educational Research, vol. 17, no 1, novembre 1974, pp. 66-68; répertorié par CIJE, EJ 110 248, janvier-juin 1975.

Corwin, Ronald G., Innovation in Organizations: The Case of Schools, Sociology of Education, vol. 48, no 1, hiver 1975, pp. 1-37; répertorié par CIJE, EJ 136 892, juillet-décembre 1976.

Crawford, John, Development of a Research - Based Teacher Training Program, California Journal of Teacher Education, vol. 4, no 2, juin 1977, pp. 105-123; répertorié par CIJE, EJ 168 702, mars 1978.

Crespo, Manuel, L'impact de la recherche appliquée en milieu scolaire: quelques considérations préliminaires, Revue canadienne de l'éducation, vol. 5, no 4, 1980, pp. 8-21.

Cronbach, Lee J. et al., Research on Classrooms and Schools: Formulation of Questions, Design and Analysis, California, Stanford University, Stanford Evaluation Consortium, juillet 1976, 243 p.; répertorié par ERIC, ED 135 801, juillet 1977.

Culbertson et Hencley, Educational Research: New Perspectives, Danville, Illinois, The Interstate Printers and Publishers, 1963, 374 p.

Cutright, P. et M.A. Dahl, The Application of the Scientific Method: The Implications of Research for the Classroom Teacher, The Joint Yearbook of the AERA and Department of Classroom Teachers, Depts. of NEA, 1939, chap. 4, pp. 53-63.

Davis, Jean E., What Research Says to the Teacher. Team Teaching, Washington, D.C., NEA Publications, 1975, 32 p.; répertorié par ERIC, ED 104 834, août 1975.

Debesse, M., Pédagogie artisanale et pédagogie expérimentale, Revue belge de psychologie et de pédagogie, tome 19, no 80, 1957, pp. 97-102.

De Bettignies, Henri-Claude, L'allergie au changement, Revue française de gestion, no 2, 1976, pp. 19-28.

Deconchy, J.P., Expérimentation et processus d'influence idéologique dans les groupes réels, Psychologie française, tome 21, no 4, décembre 1976, pp. 281-286.

De Corte, Erik, Processes of Problem Solving: Comparison of An American and a European View, Instructional Science, Vol. 9, 1980, pp. 1-13.

De Landsheere, G., The Irresistible Need for Educational Research, paper presented at the annual meeting of Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France, octobre 1976; ERIC, ED 131 029, mars 1977, 9 p.

De Landsheere, G., La recherche en éducation dans les dix prochaines années, Les sciences de l'éducation, no 1, janvier-mars 1978, pp. 55-64.

Désy, Jean, Une expérience d'intégration de la recherche à l'enseignement appliquée à une problématique régionale, Protée, vol. 4, no 1, printemps 1975, pp. 177-182.

Devaney, Kathleen, Qualities of Leadership for Teacher's Centers, San Francisco, Far West Laboratory, 24 p.

Dornseif, Allan et al., A Survey of Evaluations Performed on Elementary School Innovations, Illinois School Research, vol. 11, no 1, automne 1974, pp. 38-42; répertorié par CIJE, EJ 105 304, janvier-juin 1975.

Doyle, Walter et Gerald A. Ponder, Classroom Ecology: Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching, Contemporary Education, vol. 46, no 3, printemps 1975, pp. 183-188; répertorié par CIJE, EJ 133 598, juillet-décembre 1976.

Dwyner, Margaret S., Mastering Change in Education: Understanding the Anxieties Created by Change, Educational Technology, vol. 17, no 1, janvier 1977, pp. 54-56; répertorié par CIJE, EJ 155 433, août 1977.

Eastwood, G.R., Educational Research: Concepts and Models, Alberta Journal of Educational Research, vol. 21, no 2, juin 1975, pp. 71-83; répertorié par CIJE, EJ 121 950, janvier-juin 1976.

Egermeier, John C., Dissemination as a General Strategy for Improving Education: What Have We Learned? Meeting of AERA, New York, AERA paper presented, 1982, 8 p.

Elliot, John, Developing Hypotheses About Classrooms from Teachers Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project, Interchange, vol. 7, no 2, 1976-1977, pp. 2-22; répertorié par CIJE, EJ 155 949, août 1977.

Elliott, John, Developing Hypotheses About Classrooms from Teachers Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976; ERIC, ED 150 131, juin 1978, 74 p.

Elliott, John et C. Adelman, Teachers' Accounts and the Objectivity of Classroom Research, London Educational Review, vol. 2, nos 2-3, 1975, pp. 29-37.

Ellis, Arthur K. et David W. Johnson, The Utilization of Experimental Research Methods by Teachers and Students, Social Education, vol. 39, no 7, novembre-décembre 1975, pp. 493-496; répertorié par CIJE, EJ 126 877, janvier-juin 1976.

Elstgeest, Jos, L'enseignement des sciences par la solution de problèmes, Perspectives (Unesco), vol. 8, no 1, 1978, pp. 70-77.

Entwistle, N.J. et J.D. Nisbet, Educational Research in Action, Londres, University of London Press Ltd, 1972, 342 p.

Evertson, Carolyn M., Some Implications for Doing School-Based Research, Texas University, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 143 129, janvier 1978, 16 p.

Eye, Glen G., Many Researchers But Few Synthesizers, Journal of Educational Research, vol. 68, no 8, avril 1975, pp. 294-299; répertorié par CIJE, EJ 123 559, janvier-juin 1976.

Fanslow, Alyce M., Using Research Results in the Classroom, Illinois Teacher of Home Economics, vol. 20, no 2, novembre-décembre 1976, pp. 66-72; répertorié par CIJE, EJ 150 990, juin 1977.

Farrell, J.B., Research for Teachers, Australie, Angus and Robertson, 1970, 157 p.

Fensham, Peter J., Preparation for Research in Science Education, Studies in Science Education, vol. 3, 1976, pp. 106-114; répertorié par CIJE, EJ 134 987, juillet-décembre 1976.

Filiatrault, Pierre et J.R.B. Ritchie, Le management d'une fonction essentielle: la recherche en administration. I - Son rôle dans la prise de décision, Commerce, vol. 77, no 9, septembre 1975, pp. 62-72.

Filiatrault, Pierre et J.R.B. Ritchie, Le management d'une fonction essentielle: la recherche en administration. II - Le management de la recherche, Commerce, vol. 77, no 10, octobre 1975, pp. 44-58.

Filloux, Jean-Claude, Psychosociologie de l'éducation. V - La position centrale du maître: pouvoir et dépendance, Bulletin de psychologie, tome 22, no 278, 1968-1969, pp. 1052-1058.

Flemming, R.S., Research and Evaluation in Curriculum Planning, Review of Educational Research, vol. 27, juin 1957, pp. 295-303.

Florio, Susan et Martha Walsh, The Teacher as Colleague in Classroom Research, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976; ERIC, ED 124 557, octobre 1976, 28 p.

Foshay, Arthur W. et J. Hall, Experimentation Moves into the Classroom, Teachers College Record, vol. 51, mars 1950, pp. 353-359.

Foster, Lois et Mary Nixon, Teacher as Researcher: The Problem Reconsidered, Canadian Journal of Education, vol. 3, no 1, 1978, pp. 75-88.

Frydman, Marcel, Recherche expérimentale des conditions requises par l'éducabilité d'une compétence. L'utilisation d'un outil de référence, Revue belge de psychologie et de pédagogie, tome 39, no 158, juin 1977, pp. 33-52.

Fullan, Michael, The Meaning of Educational Change, Toronto, OISE, 1982, 326 p.

Gage, N.L., Ed., Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally and Co., 1963, 1218 p.

Gage, N.L., Models for Research on Teaching. Occasional Paper No 9, lecture presented at the University of Maryland, 1976; ERIC, ED 121 714, août 1976, 18 p.

Gaultier, C., La pédagogie expérimentale est-elle possible?, Psychologie française, tome 21, no 4, décembre 1976, p. 261.

Gaussen, F. et D. Hameline, Un cahier sur la recherche pédagogique, Cahiers pédagogiques, vol. 31, no 133, avril 1975, pp. 3-6.

Gauthier, Armand, La recherche pédagogique au Canada français, Les sciences de l'éducation, Recherche scientifique et pratique pédagogique, numéro spécial 3-4, juillet-décembre 1978, pp. 38-50.

Gephart, W.J., Place of Research in Education, Educational Leadership, vol. 29, no 7, avril 1972, pp. 582-586.

Gephart, W.J., Does Research Provide Help for the Education? News, Notes and Quotes. Newsletter of Phi Delta Kappa, vol. 20, no 6, 1976, p. 2.

Gilchrist, G.E., Local Support for Innovation, British Journal of Teacher Education, vol. 4, no 1, janvier 1978, pp. 55-67.

Gillispie, Fred D. Jr., Toward Effective Change in an Elementary School: A Case Study of Some Positive Results of Court-Ordered Change, Walden University, juillet 1975; ERIC, ED 106 970, octobre 1975, 132 p.

Godbout, Robert C. et al., The Problem of Spurious Significance in Classroom Education Research, Austin, Texas University, Research and Development Center for Teacher Education, août 1977; ERIC, ED 155 187, octobre 1978, 171 p.

Goldman, Samuel et William J. Moynihan, Initiation and Diffusion in Educational Planning, Educational Technology, vol. 16, no 4, avril 1976, pp. 12-15; répertorié par CIJE, EJ 136 573, juillet-décembre 1976.

Good, Thomas L. et al., Teachers Make a Difference, New York, Holt, Rinehart and Winston, février 1975, 271 p.; répertorié par ERIC, ED 104 863, août 1975.

Gottfredson, Gary D., Using the Randomized Response Technique to Estimate the Extent of Delinquent Behavior in Schools, Nation Inst. of Education (DHEW), Washington, D.C., August 1978; ERIC 166 606, June 1979, 14 p.

Gross, Richard E., The Social Studies Teacher: Agent of Change?, Social Studies, vol. 67, no 4, juillet-août 1976, pp. 147-151; répertorié par CIJE, EJ 143 758, janvier 1977.

Guyot, Yves, C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann, La recherche en éducation, Paris, les Editions ESF, 1974, 163 p.

Hall, Gene E. et Shirley M. Hord, The Concerns-Based Perspective of Collaboration Between an R & D Center and Two School Systems, Texas University, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 143 128, janvier 1978, 24 p.

Hand, Harold C., Local Studies Lead to Curriculum Change, Educational Leadership, vol. 8, janvier 1951, pp. 240-243.

Hanslovsky, Glenda, Sue Moyer et Helen Wagner, Why Team Teaching?, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co., 1969, 119 p.

Harnquist, K., The Training and Career Structure of Educational Researchers, dans W. Taylor, Research Perspectives in Education, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973, 238 p.

Hassenforder, Jean, L'innovation dans l'enseignement, Paris, Casterman, Collection E3, 1972, 143 p.

Havelock, R.G. et A.M. Huberman, Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries. IBE Studies and Surveys in Comparative Education, UNESCO, Paris, 1977, 308 p.; répertorié par ERIC, ED 157 831, décembre 1978.

Heathers, Glen, Planned Educational Change in Search of a Research Tradition, Pennsylvanie, Philadelphie, Research for Better Schools Inc., mai 1974; ERIC, ED 108 303, novembre 1975, 18 p.

Heathers, Glen, Training for Leadership in Local Educational Improvement Programs. Unit 2. Theory and Strategies of Planned Change in Education, Philadelphie, Research for Better Schools Inc., 1975; ERIC, ED 130 426, mars 1977, 68 p.

Hedges, William D., Research and the Secondary School Teacher, Clearing House, vol. 49, no 4, décembre 1975, pp. 168-172; répertorié par CIJE, EJ 133 931, juillet-décembre 1976.

Heinnriller, J.L., ERIC as a Resource for Improving Education: How is it Doing? Meeting of AERA, New York, AERA Paper Presented, 1982, 8 p.

Helgeson, Stanley L. ed. et Patricia E. Blosser, ed., Investigations in Science Education, Vol. 2, No 1, Expanded Abstracts and Critical Analyses of Recent Research, Columbus, Ohio, The Ohio State University, 1976; ERIC, ED 132 000, avril 1977, 66 p.

Hentschel, Doe, Change Theory Applied to Inservice Education, Planning and Changing, vol. 8, no 2, été 1977, pp. 103-114; répertorié par CIJE, EJ 164 166, janvier 1978.

Hickey, Michael E., The Politics and Management of Decline: A Strategy for Change in St. Louis Park, Minnesota, Meeting of AERA, New York, St. Louis Park Public Schools, 1982, 28 p.

Hite, Herbert et Howey R. Kenneth, Planning Inservice Teacher Education, Promising Alternatives, Washington, AACTE et ERIC, 1977, 64 p.

Hodges, J.B., Research and Diffusion Process: K.P. Yonge Laboratory School, University of Florida, Gainesville, Florida, paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Miami Beach, Florida, mai 1977; ERIC, ED 142 547, décembre 1977, 10 p.

Holley, Freda M., The Public School R & E Unit Looks at Research, Researchers and School District Needs, Austin Independent School District Needs, Austin Independent School District, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 143 127, janvier 1978, 15 p.

Holmes, Manford, The Linkage Between Research and Practice: The Case of the DTA Project, Ill., Chicago, Center for New Schools Inc., avril 1977; ERIC, ED 147 375, avril 1978, 12 p.

Holmes, P. Operational Research as Quantified Common Sense, Mathematics in School, vol. 4, no 4, juillet 1975, pp. 15-16; répertorié par CIJE, EJ 126 730, janvier-juin 1976.

Host, Victor, Les démarches spontanées d'apprentissage et la formation scientifique, Education et développement, no 128, octobre 1978, pp. 23-32.

Houston, W. Robert et al., School Based Teacher Educator Project: Report of Second Year Activities 1976-77, Washington, D.C., juillet 1977; ERIC 142 545, décembre 1977, 121 p.

Howe, Harold, Educational Research - The Promise and the Problem, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976; ERIC, ED 124 506, octobre 1976, 23 p.

Howe, Harold, What's Wrong With Research in Education, Today's Education, vol. 65, no 3, septembre-octobre 1976, pp. 27-29; répertorié par CIJE, EJ 157 647, septembre 1977.

Huberman, A.M., Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Suisse, Unesco: BIE, 1973, 109 p.

Huberman, A.M., L'innovation éducationnelle: un modèle théorique face à quelques réalités, Les sciences de l'éducation, no 1, janvier-mars 1978, pp. 31-54.

Hughes, Marie et al., Iron County Teachers Study Their Problems Scientifically, Educational Leadership, vol. 12, mai 1955, pp. 489-495.

Hull, Ronald E., A Research and Development Adoption Model, Educational Administration Quarterly, vol. 10, no 3, automne 1974, pp. 33-45; répertorié par CIJE, EJ 107 286, janvier-juin 1975.

Hunnicut, C.W. et W.J. Iverson, Research in the Three R's, New York, Harper and Bros., 1958.

Hunt, David E., A Conceptual Systems Change Model and Its Application to Education, dans O.J. Harvey, ed., Experience, Structure and Adaptability, New York, Springer, 1966, pp. 227-302.

Isakson, Richard L. et Randy Ellsworth, The Measurement of Teacher Attitudes Toward Educational Research, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, avril 1979, 5 p.

Jackson, Philip et Sara B. Kiesler, Fundamental Research and Education, Educational Researcher, vol. 6, no 8, septembre 1977, pp. 13-18; répertorié par CIJE, EJ 167 024, février 1978.

Jacobson, Willard J., Fifty Years of Research in Science Education, Journal of Research in Science Teaching, vol. 12, no 4, octobre 1976, pp. 457-461; répertorié par CIJE, EJ 133 321, juillet-décembre 1976.

Jayaratne, S. et J.V. Thompson, The Clinical-Researcher: The Core for Progress, Le travailleur social, vol. 45, no 1, printemps 1977, pp. 39-44.

Jensen, A.R., Improvement of Educational Research, Teachers College Record, vol. 64, octobre 1962, pp. 20-27.

Johanningmeir, Erwin V., Assessing the Impact of Research on Schooling: A Problem in History Education, Its Difficulties and Approaches, paper presented at the annual meeting of the AERA; ERIC, ED 107 595, octobre 1975, 15 p.

Joncich, Geraldine M., Educational Research: Investigation or Vindication, Educational Digest, vol. 28, avril 1963, pp. 6-10.

Joyce, Bruce R. et al., Interviews: Perceptions of Professionals and Policy Makers, Stanford University, juin 1976; ERIC, ED 142 546, décembre 1977, 135 p.

Kean, Michael H., The Care and Handling of Research Data in a Large City School System, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976; ERIC, ED 124 591, octobre 1976, 22 p.

Kelman, Herbert C., Compliance, Identification and Internalization: Three Processes of Attitude Change, Journal of Conflict Resolution, vol. 2, no 1, 1958, pp. 51-60.

Kempa, R.F., Science Education Research: Some Thoughts and Observations, Studies in Science Education, vol. 3, 1976, pp. 97-105; répertorié par CIJE, EJ 134 986, juillet-décembre 1976.

Kerlinger, Fred N., The Mythology of Educational Research: The Methods Approach, School and Society, 88, 26 mars 1960, pp. 149-151.

Kester, Ralph J. et John Howard Jr., Evaluating the Process of Educational Change: A Model and Its Application, paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C., avril 1975; ERIC, ED 104 941, août 1975, 34 p.

Kievit, Mary Bach, Vocational Education Research and Development as a Factor Influencing Teachers to Change Practices, Washington, D.C., National Academy of Sciences, 1975; ERIC, ED 130 163, mars 1977, 57 p.

Kirschling, Wayne R., Models: Caveats, Reflections and Suggestions, New Directions for Institutional Research, no 9, printemps 1976, pp. 1-15; répertorié par CIJE, EJ 136 430, juillet-décembre 1976.

Kitwood, Tom, Educational Research and its Standing as Science, Studies in Higher Education, vol. 1, no 1, 1976, pp. 69-82; répertorié par CIJE, EJ 138 275, juillet-décembre 1976.

Knieter, Gerald L. et Jane Stallings, The Teaching Process & Arts and Aesthretics. Third Yearbook on Research in Arts and Aesthretic Education, St. Louis Central Midwestern Regional Educational Lab. Inc., 1979, 281 p.; répertorié par ERIC, ED 182 256.

Knudson, Richard L., ed., Emphasis: Teachers Doing Research, New York State English Council, 1975; ERIC, ED 120 749, août 1976, 106 p.

Krathwohl, David R., Improving Educational Research and Development. Occasional Paper No 21, Ohio State University, Center for Vocational and Technical Education, décembre 1976; ERIC, ED 137 937, septembre 1977, 22 p.

Krathwohl, David, Improving Educational Research and Development, Educational Researches, vol. 6, no 4, avril 1977, pp. 8-14; répertorié par CIJE, EJ 161 469, novembre 1977.

Laban, Lawrence F., One Model for Teaching Research Skills, Exercise Exchange, vol. 21, no 2, printemps 1977, pp. 16-19.

Laliberté, Mario, La recherche en éducation: une réalité au Québec, La revue scolaire, vol. 27, no 4, décembre 1976, pp. 20-21.

Landry, Norman et Sheila Shively, A Strategy for Planned Change in the Classroom by Data Feedback and Problem-Solving Intervention, Nova University, thèse présentée pour l'obtention du ED. D. Practicum, 1975; ERIC, ED 130 681, mars 1977, 57 p.

Larson, Ruth M., Bibliography on Curriculum Research, Research for Curriculum Improvement, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D.C., A.S.C.D., 1957, pp. 279-304.

Lee, John R., Some Thoughts on Descriptive Research Procedures for Children, Social Education, vol. 39, no 7, novembre-décembre 1975, pp. 487-488; répertorié par CIJE, EJ 126 875, janvier-juin 1976.

Legroux, Yves, De quelques obstacles au développement des études, Innovations et recherches dans les domaines de l'éducation, Orientations, no 37, janvier 1971, pp. 87-100.

Lehming, Ralf, Knowledge Use and School Improvement, Meeting of AERA, New York, AERA paper presented, 1982, 8 p.

Leithwood, K.A. et al., School Change: Stages, Constructs, and Research Methodology, Interchange, vol. 5, no 4, 1974, pp. 33-48; répertorié par CIJE, EJ 121 760, juillet-décembre 1975.

Lembo, John M., The Psychology of Effective Classroom Instruction, Ohio, Bell & Howell, 260 p.

Levin, Henry M., Pourquoi la recherche pédagogique n'est-elle pas plus utile?, Perspectives (Unesco), vol. 8, no 2, 1978, pp. 173-183; aussi en version anglaise, pp. 157-166; répertorié par CIJE, EJ 186 003, décembre 1978.

Lichtman, Marilyn et William D. Griffith, Researchers and Teachers: Building a Team, Meeting of AERA, California, Virginia Public Schools, 1981, 20 p.

Littleton, Arthur C., Research in Education: Methodological and Theoretical Considerations, Journal of Negro Education, vol. 45, no 1, hiver 1976, pp. 78-88; répertorié par CIJE, EJ 133 737, juillet-décembre 1976.

Lonsdale, Richard C. et Carl R. Steinhoff, eds., The Administrative Analysis of Selected Educational Innovations, The Report of the First Inter-University Conference for School Administrators, Syracuse University, avril 1964, 105 p.

Lonsdale, Richard C., Futures Research, Policy Research, and the Policy Sciences, Education and Urban Society, vol. 7, no 3, mai 1975, pp. 246-293; répertorié par CIJE, EJ 120 239, juillet-décembre 1975.

Lott, Jesse et Rodney F. Allen, Environmental Action, Florida State University, juillet 1976; ERIC, ED 133 257, mai 1977, 49 p.

Lourie, Sylvain, Education and Society: The Problems of Change, Prospects, vol. 14, no 4, hiver 1974, pp. 541-548; répertorié par CIJE, EJ 113 366, juillet-décembre 1975.

Magisos, Joel H. et Gerry L. Hendrickson, Dissemination Strategies: The Case of Vocational Education, Meeting of AERA, New York, Ohio State University, 1982, 18 p.

Marchand, C. et A. Marsolais, Pour la mise en commun des innovations, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, octobre 1976, 66 p.

Marsolais, Arthur et al., Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, janvier 1978, 354 p.

May, Nick, The Teacher-as-Researcher Movement in Britain, Meeting of AERA, California, University of East-Anglia, 1981, 20 p.

Mc Cordic, W.J. et al., La prise de décision en éducation, Toronto, Ontario, L'Association canadienne d'éducation, 1978, 78 p.

Mc Intyre, Donald et Arnold Morrison, Priorities in Research Into Classroom Life and Teacher Education, Scottish Educational Studies, vol. 9, no 1, mai 1977, pp. 4-12; répertorié par CIJE, EJ 163 667, janvier 1978.

Mc Kague, Ormond, The Ethics of Educational Research, Saskatchewan Journal of Educational Research and Development, vol. 6, no 1, automne 1975, pp. 3-8; répertorié par CIJE, EJ 135 581, juillet-décembre 1976.

McNamara, James F., Practical Signifiance and Statistical Models, Educational Administration Quarterly, vol. 14, no 1, hiver 1978, pp. 48-63; répertorié par CIJE, EJ 183 279, novembre 1978.

McNamara, J. Regis, Ways By Which Outcome Measures Influence Outcomes in Classroom Behavior Modification Research, Journal of School Psychology, vol. 13, no 2, été 1975, pp. 104-111; répertorié par CIJE, EJ 120 613, juillet-décembre 1975.

Medley, Donald M., Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education, août 1977; ERIC, ED 143 629, janvier 1978, 188 p.

Medley, Donald M., Training Teachers to be Professional Decision-Makers, Meeting of AERA, California, University of Virginia, 1981, 13 p.

Meeker, Robert J., G.H. Shure et M.S. Rogers, A Research Approach to Complex Decision-Making, pp. 165-188, dans Culbertson et Hencley, Educational Research: New Perspectives, Danville, Illinois, The Interstate Printers and Publishers Inc., 1963, 374 p.

Mialaret, G., La recherche scientifique et la pratique pédagogique, Les sciences de l'éducation, Recherche scientifique et pratique pédagogique, numéro spécial 3-4, juillet-décembre 1968, pp. 11-24.

Millstein, Eugene J. et al., Development of an Apprenticeship Work-Study Program Model for the Cross-Training of Physical Scientists for Work in Educational Research and Development. Final Report, Palo Alto, Californie, American Institutes for Research in Behavioral Sciences, février 1972; ERIC, ED 066 654, janvier 1973, 111 p.

Minor, Billy J., Bridging the Gap Between Research and Practice: Introduction, The Personnel and Guidance Journal, vol. 59, no 8, avril 1981, pp. 485-486.

Moore, Harold E., Place of Research in the Expanding Role of Education in City School Systems, North Central Association Quarterly, vol. 23, avril 1949, pp. 377-381.

Mori, Allen A., Educational Research With Human Subjects: A Time for Concern, College Student Journal, vol. 11, no 3, automne 1977, pp. 262-268; répertorié par CIJE, EJ 169 272, avril 1978.

Morin, André, Le processus d'adoption de l'innovation pédagogique, Pédagogiques, vol. 2, no 3, septembre 1977, pp. 11-16.

Morris, Lee A. et al., Research, Adaptation & Change, Washington, D.C., Office of Education, 1980, 176 p.; répertorié par ERIC, ED 194 519.

Moss, G.D. et D. Mc Millan, A Strategy for Developing Problem-Solving Skills in Large Undergraduate Classes, Studies in Higher Education, vol. 5, no 2, 1980, pp. 161-171.

Muir, Raquel, Research and the Classroom Teacher, California Journal of Teacher Education, vol. 4, no 2, juin 1977, pp. 57-66; répertorié par CIJE, EJ 168 698, mars 1978.

Nadelman, Lorraine et al., Developmental Research in Educational Settings: Description of a Seminar/Practicum, Teaching of Psychology, vol. 3, no 1, février 1976, pp. 21-25; répertorié par CIJE, EJ 135 178, juillet-décembre 1976.

Naumann-Etienne, Maren et J. Williams Todd, Applying Organizational Development Techniques to In-Service Education, paper presented at the annual meeting of the AERA, avril 1976; ERIC, ED 122 357, 23 p.

Nées, Danielle, Le difficile dialogue des chercheurs et des gestionnaires, Revue française de gestion, no 16, mai-juillet 1978, pp. 13-19.

Nelson, G.E., Educational Periodicals: Which are Most Useful for Research?, The Clearing House, vol. 31, mai 1957, pp. 547-548.

Newland, Ernest T. et al., When the Teacher Researches, Exceptional Child, vol. 27, février 1961, pp. 299-301.

Nickens, John M., Purga, Adelbert J. et Penny P. Noriega, Research Methods for Needs Assessment, Washington, D.C., University Press of America Inc., 1980, 88 p.

Nolan, Robert R. et Susan S. Roper, Translating Research Into Practice: Suggestions for Working With Practitionners, Stanford University, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, avril 1977; ERIC, ED 143 073, janvier 1978, 9 p.

O'Brien, Peter W., Futures Research in Education, Australian Journal of Education, vol. 20, no 1, mars 1976, pp. 46-58.

Odell, Lee, The Classroom Teacher as Researcher, English Journal, vol. 65, no 1, janvier 1976, pp. 106-111; répertorié par CIJE, EJ 139 280, juillet-décembre 1976.

Ornstein, Allan C., Needed: A Better Relationship Between Practitioner and Researcher, NASSP Bulletin, vol. 62, no 416, mars 1978, pp. 93-99; répertorié par CIJE, EJ 173 585, juin 1978.

Page, Ellis B., Educational Research: Replicable or Generalizable, Phi Delta Kappan, vol. 39, mars 1958, pp. 302-304.

Palmer, John T., Education and Research: Examination of a Stereotype, Clearing House, vol. 48, no 9, mai 1974, pp. 544-546; répertorié par CIJE, EJ 118 638, juillet-décembre 1975.

Paré, André et Louise Pelletier, OO sont nos chercheurs en éducation?, Action pédagogique, no 21, février 1972, pp. 17-31.

Pellegrin, Roland J., Problems and Assumptions in the Implementation of Innovations, Journal of Research and Development in Education, vol. 9, no 1, automne 1975, pp. 92-101; répertorié par CIJE, EJ 140 586, juillet-décembre 1976.

Pelchat, Jacqueline B., Guy Poitras et Pierre Georgeault, Comment naît et se développe l'innovation dans l'enseignement élémentaire québécois, L'école coopérative, no 28, janvier 1975, pp. 18-25.

Perry, Raymond P., Educational Seduction: The Effect of Teacher Reputation on Student Satisfaction and Learning, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 138 564, septembre 1977, 5 p.

Petite, J., Pédagogie et politique de la recherche, Cahiers pédagogiques, vol. 31, no 133, avril 1975, pp. 29-31.

Pine, Gerald J., Teacher Adaptation of Research Findings Through Inservice Education, Portsmouth Public Schools, N.H., Office of Education (DHEW) Washington, D.C. Teachers Corps., 1979; ERIC, ED 169 015, August 1979, 28 p.

Pitt, Ruth B., Toward A Comprehensive Model of Problem-Solving, paper presented at the annual meeting of the AERA, Toronto, Canada, mars 1978; ERIC, ED 156 464, novembre 1978, 23 p.

Platt, Chester C., Institutional Research: A National Survey, Community and Junior College Journal, vol. 45, no 7, avril 1975, pp. 30 et 35; répertorié par CIJE, EJ 114 633, juillet-décembre 1975.

Planchard, M.E., Recherche pédagogique et fonction enseignante, Orientations, no 27, janvier 1968, pp. 119-130.

Plant, Walter T., Changes in Ethnocentrism Associated with a Four-Year College Education, Journal of Educational Psychology, vol. 49, no 3, juin 1958, pp. 162-165.

Platt, William J., Planification de l'éducation: notes sur les besoins nouveaux en matière de recherche, Belgique, Unesco: Institut international de planification de l'éducation, 1970, 79 p.

Polemeni, Anthony J., Research and Teacher Power, Educational Leadership, vol. 33, no 7, avril 1976, p. 493-497; répertorié par CIJE, EJ 143 922, janvier 1977.

Pons, R., Des difficultés de la recherche expérimentale en situation pédagogique, Psychologie française, tome 21, no 4, décembre 1976, pp. 265-266.

Porwoll, Paul J., Class Size: A Summary of Research. EPS Research Brief, Arlington, Virginie, Educational Research Service Inc., 1978; ERIC, ED 153 372, septembre 1978, 84 p.

Poster, Garrett R. et Margareda Southard, Criteria for Prioritizing Need: The Practitioner's Perspective, Meeting of AERA, New York, Florida State University, 1982, 11 p.

Pourtois, J.P., La coopération famille-école dans les stratégies de compensation. Etat d'une recherche d'innovation contrôlée, Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, vol. 24, no 2, avril 1975, pp. 61-70.

Prehm, Herbert J. et Reuben Altman, Improving Instruction Through Classroom Research, U.S.A., Love Publishing Company, 1976, 107 p.

Prévost, Robert, Les facteurs qui influencent l'innovation pédagogique, document-synthèse, Montréal, enquête faite par le Collège de Maisonneuve, 24 février 1977, 17 p.

Rautman, Arthur L., Using Educational Research in Improving Instruction, Educational Leadership, vol. 7, décembre 1949, pp. 181-185.

Rhine, Ramon J., A Concept-Formation Approach to Attitude Acquisition, Psychological Review, vol. 55, no 6, 1958, pp. 362-370.

Richey, Rita C., Educational Research: The Quest for Scientific and Practical Credibility, Meeting of AERA, Californie, Wayne State University, 1981, 15 p.

Roaden, Arliss L. et Blaine R. Worthen, Research Assistantship Experiences and Subsequent Research Productivity, Research in Higher Education, vol. 5, no 2, 1976, pp. 141-158; répertorié par CIJE, EJ 159 051, octobre 1977.

Roberge, Albert, L'innovation pédagogique. Des moyens nouveaux pour résoudre des problèmes neufs, La revue scolaire, vol. 28, no 1, septembre 1977, pp. 16-19.

Robert, J.D., Considérations sur la recherche scientifique et sur ses rapports avec le réel, Revue des questions scientifiques, vol. 146, no 1, janvier 1975, pp. 29-60.

Robinson, F.G., An Abridged Program of Inquiry Skills Training Built Around A Decision-Making Model, St. Catharines, OISE, 1973, 50 p.

Robinson, F.G. et J.P. Robinson, General Problem Solving Models, St. Catharines, OISE, 1971, 32 p.

Robinson, F.G. et J.P. Robinson, Real Life Model-Teacher's Lesson Plans Experimental Material for Grades 5-8, St. Catharines, OISE, 46 p.

Robinson, Floyd G., Tickle, John et David W. Brison, Inquiry Training: Fusing Theory and Practice, Toronto, OISE, 1972, 38 p.

Roller, S., Politique de la recherche et politique de l'éducation, Les sciences de l'éducation, no 1, janvier-mars 1978, pp. 9-30.

Roper, Susan Stavert et Mary M. Nur, Lessons From Teacher Corps in Winning Over School Staffs to Research Utilization, Meeting of AERA, California, AERA paper, 1981, 21 p.

Rosaler, Jean A. et Terrence E. Deal, Across the Great Divide: Teachers and Administrators Interpret Research Findings, Stanford University, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 144 180, février 1978, 36 p.

Rosenkranz, Patrik, Inservice Training Goes Outdoors in Live, Learn and Teach, Walkabout: Exploring New Paths to Adulthood, vol. 3, no 4, 1979, pp. 5-6.

Rothman, Jack, Using Research in Organizations, A Guide to Successful Application, London, Sage Publications Inc., 1980, 229 p.

Routier, Pierre, Changement, résistance et progrès: pour une introduction au changement dans l'entreprise, Commerce, vol. 77, no 12, décembre 1975, pp. 16-18 et 20.

Royster, Eugene C. & Doren L. Madey, Findings From a Study of Nie's State Dissemination Grants Program, Meeting of AERA, California, NTS Research Corporation, 1981, 10 p.

Royster, Eugene C., How Well Do The Parts Add Up? Observations on School Improvement and Dissemination, Meeting of AERA, New York, NTS Research Corporation, 1982, 11 p.

Ruel, Pierre H. et al., Recherche scientifique et pratique pédagogique, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, no spécial 3-4, juillet-décembre 1968, 428 p.

Russel, D.H. et J.C. Parker, Using Research to Point the Way in Curriculum Change, Educational Leadership, vol. 12, février 1955, pp. 269-276.

Russell, H.H., K.A. Leithwood et R.P. Baxter, The Peterborough Project. A Case Study of Educational Change and Innovation, Research in Education Series No 2, The Ontario Institute for Studies in Education, 1973, 142 p.

Saphier, Jonathan D., Working With the Teacher-as-Researcher: A Vehicle for Conduct of Basic Research and Staff Development, 1980, 11 p.; répertorié par ERIC, ED 186 430.

Scates, Douglas E., We're in a New Area of Public School Research, Nation's Schools, vol. 47, avril 1951, pp. 31-33.

Schwab, Richard L. et Edward F. Iwanicki, The Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Perceived Levels of Teacher Burnout, Meeting of AERA, Californie, University of New Hampshire, 1981, 21 p.

Scohy, Albert et Léon Lauraire, Recherche et expérimentations pédagogiques, Enseignement catholique Documents, no 42, janvier-février 1978, document no 423, pp. 17-28.

Senf, Gerald M., Future Research Needs in Learning Disabilities, Arizona University, 1973; ERIC, ED 114 403, mars 1976, 25 p.

Shively, Joe E. et Zelda J. Holcomb, Regional Needs Assessment: A Factor Analytic Approach, Meeting of AERA, New York, Appalachia Educational Laboratory, 1982, 18 p.

Skinner, Ray, New Roles for Teachers: Walkabout Guides, Walkabout: Exploring New Paths to Adulthood, vol. 3, no 4, pp. 1 et 4-5.

Slavin, Robert E., Basic VS Applied Research: A Response, Educational Researcher, vol. 7, no 2, février 1978, pp. 15-17; répertorié par CIJE, EJ 176 637, juillet 1978.

Smyth, W. John, Two for the Price of One: Staff Development Through the Utilisation of Findings From Research on Teaching, Meeting of AERA, California, Deakin University, 1981, 36 p.

Snow, Richard E., Theory Construction For Research on Teaching, pp. 77-112, dans Robert M.W. Travers, Second Handbook of Research On Teaching, Chicago, Rand McNally College Publishing Co., 1973, 2e éd., 1400 p.

Spaulding, Robert L., Problems Faced by Teacher Educators in Attempting to Use Results of Research on Teaching, California Journal of Teachers Education, vol. 4, no 2, juin 1977, pp. 91-104; répertorié par CIJE, EJ 168 701, mars 1978.

Speedie, Stuart M. et Susan Sanders, Data Management and Decision Making. Technical Report No 14, Portland, Oreg., Northwest Regional Educational Lab., novembre 1974; ERIC, ED 135 058, juillet 1977, 208 p.

Spellman, Patricia, Determining the Competence of Special Education Teachers, Journal of Teacher Education, vol. 29, no 2, mars-avril 1978, pp. 49-50.

Spence, Ralph B., Research and Practice: The Case for Impure Research, Growing Points in Educational Research, 1949 Official Report, Washington, D.C., AERA, a dept. of NEA, 1949, pp. 297-302.

Squire, James R., Research Can Make a Difference, Research in the Teaching of English, vol. 10, no 1, printemps 1976, pp. 63-65; répertorié par CIJE, EJ 144 480, février 1977.

Stanley, J.C., Controlled Experimentation in the Classroom, Journal of Experimental Education, vol. 25, mars 1957, pp. 195-201.

Start, K.B., Mirror, Mirror... Reality for the Researcher, American Educational Research Journal, vol. 12, no 3, été 1975, pp. 323-336.

Sullivan, Arthur M., Research on Teaching, Canadian Journal of Higher Education, vol. 5, no 1, 1975, pp. 1-11; répertorié par CIJE, EJ 131 208, janvier-juin 1976.

Sutton, R.S., Educational Research by Teachers, Educational Administration and Supervision, vol. 43, décembre 1957, pp. 471-477.

Taylor, William, Research Perspectives in Education, New York, APS Publications Inc., 1973, 238 p.

Terry, Jack D. Jr et Bob W. Miller, Strategy For Change: The Problem-Solving Model, NASPA Journal, vol. 15, no 3, hiver 1978, pp. 11-17; répertorié par CIJE, EJ 182 999, novembre 1978.

Thomas, R.Murray, Teachers Begin Research, New York State Education, vol. 39, février 1952, pp. 349-351.

Thomas, John W., A Design for Teaching Critical Thinking Usin, Programmed Instruction, Philadelphia, Research for Better Schools Inc., 1973, 15 p.; répertorié par ERIC, ED 177 606.

Tolbert, E.L., Research for Teachers and Counselors, Burgess Publishing Co., 1967.

Torrossian, Zarmine, L'intégration de la recherche à la pédagogie, Pédagogiques, vol. 2, no 2, avril 1977, pp. 26-28.

Trachtman, G.M., The Evils of Educational Research, Phi Delta Kappan, vol. 52, no 2, octobre 1970, pp. 123-125.

Travers, Robert M.W., Impact of Research on Classroom Teaching, Educational Leadership, vol. 33, no 7, avril 1976, pp. 498-501; répertorié par CIJE, EJ 143 923, janvier 1977.

Traxler, A.E., Some Comments on Educational Research at Midcentury, The Journal of Educational Research, vol. 47, 1954, pp. 359-366.

Tyler, Ralph W., Educational Research: Can It Help to Improve Educational Practice?, Viewpoints, vol. 51, no 2, mars 1975, pp. 75-87; répertorié par CIJE, EJ 115 116, juillet-décembre 1975.

Van Der Elst, G., Quelques considérations sur le contenu et les méthodes de la pédagogie scientifique, Revue belge de psychologie et de pédagogie, tome 20, no 81, 1958, pp. 9-28.

Van der Maren, Jean-Marie, Le pédagogue-chercheur: entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser, Revue des sciences de l'éducation, Vol. VI, no 2, printemps 1980, pp. 279-289.

Vaughan, Joseph C., Federal Role and Interest in Practical Pay-Offs From Research Investments, National Institute of Education, paper presented at the annual meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977; ERIC, ED 143 126, janvier 1978, 10 p.

Vautier, P., Résultats de recherches effectuées sur les relations existant entre la recherche scientifique et l'innovation technologique, La recherche, no 53, février 1975, pp. 180-182.

Venne, Jean-Guy et Pierre Fontaine, Répertoire d'innovations en éducation: 1975-76, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, octobre 1976, 137 p.

Verne, Etienne, Innovation, recherche et changement en éducation, Orientations, no 37, janvier 1971, pp. 1-4.

Vial, Jean, De la recherche à la novation, Orientations, no 37, janvier 1971, pp. 37-55.

Vu-Thu-Huong, C., La recherche et les aptitudes à la recherche, Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, vol. 21, no 4, 1972, pp. 181-186.

Wallace, James M., Teacher Needs and Researcher Responses -- The Oregon Experience, paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C., 1975; ERIC, ED 104 833, août 1975, 11 p.

Wandt, Edwin, A Cross-Section of Educational Research, New York, David McKay, 1965, 301 p.

Ward, Beatrice A. et William J. Tikunoff, Application of Research to Teaching. Teacher Education Division Publication Series. Report A75-2, San Francisco, Californie, 1975; ERIC, ED 128 337, 60 p.

Watkins, Debra A. et Beverly L. Anderson, The Development of Techniques for Evaluating a School-Community Change Process, paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C., avril 1975; ERIC, ED 109 156, novembre 1975, 43 p.

Watts, G.H. et B. McGaw, Innovation and Research in Education, Australian Journal of Education, vol. 20, no 2, juin 1976, pp. 231-236.

Wavering, Michael J., What Are the Basics of Science Education? - What is Important to Know How to Use Knowledge or How to Obtain Answers?, School Science and Mathematics, vol. 80, no 8, décembre 1980, pp. 633-636.

Weber, Wilford A., Teacher Perceptions of Effective Classroom Management Strategies: A Follow-Up Study, Meeting of AERA, New York, University of Houston, 1982, 10 p.

Werner, Lawrence K., A State-Wide Conceptual Framework for Local District Needs Assessment, Springfield, Illinois, The Illinois Problems Index, octobre 1978, 27 p.

West, W. Gordon, Participant Observation in Canadian Classrooms: The Need, Rationale, Technique, and Development Implications, Canadian Journal of Education, vol. 2, no 3, 1977, pp. 55-74.

White, Richard T., Ivory Tower and Mud Hut: Researcher and Teacher, Australian Science Teachers Journal, vol. 22, no 1, mai 1976, pp. 55-60; répertorié par CIJE, EJ 151 840, juin 1977.

Widner, Jeanne L., What Makes Innovation Work in Massachusetts? A Study of ESEA Title III, Publication 8275, Boston, Massachusetts State Dept. of Education, août 1975; ERIC, ED 119 358, juillet 1976, 147 p.

Wiles, David K., Changing Perspectives in Educational Research, Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing Co., 1972, 183 p.

Wilkins, W.D. et L. Gross, Usefulness of Educational Periodicals for Research, School and Society, vol. 79, janvier 1954, pp. 9-11.

Wolf, W.C. Jr., Utilizing Effective Diffusion Strategies, paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C., avril 1975; ERIC, ED 102 671, juillet 1975, 18 p.

Worthen, Blaine R., Competencies for Educational Research and Evaluation, Educational Researcher, vol. 4, no 1, janvier 1975, pp. 13-16.

Wright, William E. et Carl F. Jesness, Delinquency in a Seventh-Grade Cohort: Impact of School Climate on Problem Behavior, paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, avril 1979, 25 p.

Yarborough, Thelma B., Teacher Attitudes Toward Participation in Decision-Making, University of Maryland, thèse présentée pour l'obtention de la maîtrise, août 1976; ERIC, ED 142 521, décembre 1977, 30 p.

Ziv, Avner et J.M. Diem, Psychopédagogie expérimentale, Paris, Les Editions ESF, 1975, 176 p.

A Consortium Approach to Planned Change: A Review and Evaluation, Bloomington, Ind., 1974; ERIC, ED 116 095, mai 1976, 188 p.

Etude des programmes de recherche actuellement en cours dans le domaine de l'éducation, L'Association Canadienne des chercheurs en éducation, 1979, 47 p.

How Educational Research Service Serves: An Interview With Glen Robinson, Phi Delta Kappan, vol. 57, no 8, avril 1976, pp. 510-513; répertorié par CIJE, EJ 138 005, juillet-décembre 1976.

Independent Classroom Problem-Solving Model: A Teacher's Manual for Solving Reading Problems in the Classroom, Washington, D.C., Office of Education, 1980, 95 p.; répertorié par ERIC, ED 191 006.

The Implications of Research for the Classroom Teacher, Washington, D.C., NEA, Joint Yearbook, 1939, 318 p.

Research for Teachers, Teachers College Record, vol. 50, novembre 1948, pp. 108-113.

Research for Better Teaching in Pennsylvania Schools 1970-1971. Vol. II, Pennsylvania Association of Teacher Educators, mai 1971; ERIC, ED 061 159, 93 p.

Rôle, fonction et statut de l'enseignant, Documentation et information pédagogiques, UNESCO, 49e année, no 194, 1er trimestre, 1975, 64 p.

ANNEXE I

BIBLIOGRAPHIE SUR LES METHODES DE RECHERCHE EN EDUCATION

DOCUMENT # B-MR-83

Alvir, Howard P., Some Researchable Problems Together with Design Considerations, Sample Developmental Planning, Proposal Preparation Ideas, and Typical Project Management Considerations, Novembre 1975, ERIC, ED 114 671, avril 1976, 25 p.

Armstrong, Jenny R., An Educational Process Model for use in Research, The Journal of Experimental Education, vol. 39, no 1, automne 1970, pp. 2-7.

Ary, Donald, L.C. Jacobs et A. Razavieh, Introduction to Research in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972, 378 p.

Ary, Donald et John A. Carlson, A Flowchart for Campbell and Stanley Designs, CEDR, The Quarterly Publication of Phi Delta Kappa's Research Service Center, été 1975, pp. 3-5.

Atkinson, Brian, Surveys and Questionnaires in Economics Education Research, Economics, vol. 11, 3e partie, no 51, automne 1975, pp. 154-164, répertorié par CIJE, EJ 130 292, janvier-juin 1976.

Aubin, G., Recherche prévisionnelle sur l'enseignement collégial au Québec, Prospectives, vol. 10, no 4, octobre 1974, pp. 213-223.

Bady, Richard J., The Development of Hypothesis Testing and Correlational Reasoning, Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Cincinnati, Ohio, mars 1977, ERIC, ED 139 618, octobre 1977, 14 p.

Baguette, C., Développement d'un outil d'estimation des temps et des dépenses dans le domaine de la recherche et du développement, Direction et gestion des entreprises, vol. 12, no 4, juillet 1976, pp. 29-39.

Barr, Arvil, R.A. Davis et P.O. Johnson, Educational Research and Appraisal, Chicago, J.B. Lippincott Co., 1953, 362 p.

Babanskii, In. K., On Improving the Methods of Scientific-Pedagogical Research, Soviet Education, vol. 19, no 3, janvier 1977, pp. 52-69, répertorié par CIJE, EJ 159 609, octobre 1977.

Berelson, Bernard, Content Analysis in Communication Research, Glencoe, Ill., Free Press, 1952, 220 p.

Beny, Dorothea M., A Bibliographic Guide to Educational Research, New Jersey, Scarecrow Press, Inc., 1975, 150 p., répertorié par ERIC, ED 112 852, février 1976.

Best, J.W., Research in Education, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 2e ed., 1970, 399 p.

Borg, Walter R., Educational Research: An Introduction, New York, David McKay Co., Inc., 1963, 418 p.

Borg, W.R. et M.D. Gall, Educational Research: An Introduction, New York David McKay Co., Inc., 1971, 523 p.

Bowen, Barbara L., The Need for Paradigms in Science Education Research, Science Education, vol. 59, no 3, juillet-septembre 1975, pp. 423-430, répertorié par CIJE, EJ 126 604, janvier-juin 1976.

Bradley, William, Team Research as an Alternative Model, Studies in Art Education, vol. 16, no 3, 1975, pp. 5-11; répertorié [illegible] EJ 132 150, juillet-décembre 1976.

Burstein, Leigh, Data Aggregation in Educational Research: Applications Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C. avril 1975, ERIC, ED 108 984, 60 p.

Burstein, Leigh, Secondary Analysis: An Important Ressource for Educati Research and Evaluation, Educational Researcher, vol. 7, no 5, mai 197 pp. 9-12, répertorié par CIJE, EJ 182 503, octobre 1978.

Campbell, Donald T. et J.C. Stanley, Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, Chicago, Rand McNally and Co., 1963, 84 p.

Campbell, Donald T. et J.C. Stanley, Experimental Designs for Research o Teaching, dans N.L. Gage, Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally and Co., 1963, 1218 p.

Campbell, Patricia B. et Deborah Spector, Teaching Introductory Educatio Research: Some Available Materials, Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington D.C., 1975, ERIC, ED 104 835, août 197 29 p.

Campbell, Patricia B. et Deborah Spector, Teaching Introductory Educational Research: Some Available Materials, Part 1, CEDR, The Quarterly Publication of Phi Delta Kappa's Research Service Center, automne 1975, pp. 12-16.

Campbell, Patricia B. et Deborah Spector, Teaching Introductory Educati Research: Some Available Materials, Part 2, CEDR, The Quarterly Publication of Phi Delta Kappa's Research Service Center, Hiver 1975, pp. 13-20.

Carlier, Michèle et H. Gottesdienner, Effet de l'expérimentation, effet du maître, réalité ou illusion? Enfance, no 1, janvier-avril 1975, pp. 219-241.

Carpentier, Jean Marc, Comment tripoter des données scientifiques, Québ Science, vol. 13, no 11, juillet 1975, pp. 17-21.

Casciano-Savignano, C. Jennil, A Practical Approach to Teaching Educati Research, Improving College and University Teaching, vol. 25, no 2, Printemps 1977, pp. 103-104, répertorié par CIJE, EJ 172 067, mai 197

Cogan, Eugene A., Decisions about Data Collection Strategies. Human Ressources Research Organization, Paper presented at U.S.A. Army Oper Research, Durham, North Carolina, juin 1969, ERIC, ED 098 728, avril 17 p.

COOK, D.R., A Guide to Educational Research, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1965, 231 p.

Corbally, John E., Jr., The Critical Incident Technique and Educational Research, Educational Research Bulletin, vol. 35, mars 1956, pp. 57-62.

Dana, Richard H., Shoestring Adventures in Program Evaluation: A Model, Methods, Data, and Applications, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (86 th, Toronto, Ontario, August, Canada 1978), ERIC 167 935, July 1979, 25 p.

Davidson, Charles W. et Rex L. Leonard, Interpreting Educational Research, NASSP Bulletin, vol. 62, no 421, novembre 1978, pp. 114-117.

De Landsheere, G., Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 3e éd., 1970, 312 p.

Doyle, Walter, Paradigms in Teacher Effectiveness Research, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, D.C., avril 1975, ERIC, ED 103 390, 62 p.

Durup, Henri, Considérations sur le plan d'expériences qui comportent une dimension temporelle, Bulletin de psychologie, vol. 22, 1968-1969, pp. 587-595.

Eggleston, J., Contemporary Research in the Sociology of Education, Londres, Methuen, 1974, 388 p.

Engelhart, Max D., Methods of Educational Research, Duke University, Chicago, Rand McNally and Co., 1972, 553 p.

Fattu, Nicholas, Status and Direction of Present Day Educational Research Methodology, Phi Delta Kappan, vol. 40, juin 1959, p. 377.

Fennessey, James, Blending, Evidence, Technique, and Judgment in Educational Research Inference, Final Report, Baltimore, Johns Hopkins University, Dept. of Social Relations, novembre 1976, ERIC, ED 143 675, janvier 1978, 298 p.

Festinger, Léon et Daniel Katz, Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, traduit par Honoré Lesage, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, 2 vol., 755 p.
Titre original: Research Methods in the Behavioral Sciences, New York, The Dryden Press, Inc., 1953.

Fuchs, Gordon Edward, Evaluating Educational Research, Washington D.C., University Press of America, 1980, 150 p.

George, Archie A., Theoretical and Practical Consequenses of the Use of Standardized Residuals as Rasch Model Fit Statistics, University of Texas, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, avril 1979, 53 p.

Gephart, W.J. et D.P. Antonoplos, Effects of Expectancy and Other Research-Biaising Factors, Phi Delta Kappan, vol. 20, no 10, juin 1969, pp. 579-583.

Glass, G.V. et B.R. Worthen, Interrelationships among research and research-related roles in education: A Conceptual Framework, Technical Paper, no 4, Boulder, Colorado, AERA Task Force on Research Training, Laboratory of Educational Research, 1970 b.

Glass, G.V. et B.R. Worthen, Essential Knowledge and Skills for Educational Research and Evaluational, Technical Paper, no 5, Boulder, Colorado, AERA Task Force on Research Training, Laboratory of Educational Research, 1970.

Glass, Gene V., Primary Secondary and Meta-Analysis of Research, Educational Researcher, vol. 5, no 10, novembre 1976, pp. 3-8, répertorié par CIJE, EJ 149 191, avril 1977.

Godbout, Robert C. et autres, Analysis of Unbalanced Data, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Austin, Texas University, 1975, ERIC, ED 120 206, 34 p.

Good, Carter V., Essentials of Educational Research, New York, Appleton-Century-Crofts, 2e ed., 1972, 470 p.

Goulet, Larry R. et autres, Investigation of Methodological Problems in Educational Research: Longitudinal Methodology, Final Report, Ill., Illinois University, Urbans, Septembre 1975, ERIC, ED 124 541, octobre 1976, 261 p.

Hayman, John L, Jr., Research in Education, Colombus, Ohio, C.E. Merill Publishing, Coll. Foundations of Education Series, 1968, 122 p.

Heidgerken, Loretta E., Le processus de recherche, L'infirmière canadienne, mai 1971, pp. 32-34.

Hill, Joseph E. et August Kerber, Models, methods, and analytical procedures in Education Research, Detroit, Wayne State University Press, 1967, 551 p.

Hillway, Tyrus, Introduction to Research, Boston, Houghton Miffin Company, 1956, 284 p.

Holmes, John, Thoughts on Research Methodology, Studies in Adult Education, vol. 8, no 2, octobre 1976, pp. 149-163, répertorié par CIJE, EJ 149 797, mai 1977.

Hsu, Yi-Ming et Owen Scott, An Inventory for Appraising Experimental Research Designed for Introductory Research Methods Classes, Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977, ERIC, ED 141 384, novembre 1977, 44 p.

Hunt, David E., Longitudinal Analysis of Conceptual Level Scores, Syracuse University, Unpublished Manuscript, 1968.

Isaac, Stephen et William B. Michael, Handbook in Research and Evaluation for Education and the Behavioral Sciences, San Diego, Edits Publishers, 1971, 186 p.

Jones, Ralph H., Methods and Techniques of Educational Research, Danville, Illinois, The Interstate Printers and Publishers, Inc., 1973, 541 p.

Kruek, Thomas G., A Comparison of Three Methods of Conducting a Follow-up Study, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, D.C., Avril 1975, ERIC, ED 109 339, décembre 1975, 34 p.

Lassarre, Dominique, L'analyse de contenu, Psychologie française, Tome 23, nos 3-4, juillet-décembre 1978, pp. 167-185.

Lazarsfeld, P.F. et S.D. Sieber, Organizing Educational Research, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1964.

Leedy, Paul D., Practical Research, Planning and Design, New York, MacMillan, 1980, 270 p.

Leedy, Paul D., How to Read Research and Understand It, New York, MacMillan Publishing CO., Inc., 1981, 165 p.

Lewin, Joel R. et Michael J. Subkoviak, Additional Considerations in Determining Sample Size, Wisconcin University, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976, ERIC, ED 121 603, août 1976, 17 p.

Levine, Samuel et Freeman F. Elzey, A Programmed Introduction to Research, California, Wadsworth, 1976, 290 p.

Lutz, Frank W. et Margaret A. Ramsey, The Use of Anthropological Field Methods in Education, Educational Researcher, vol. 3, no 10, novembre 1974, pp. 5-8, répertorié par CIJE, EJ 125 268, janvier-juin 1976.

MacDonald, J.B. et J.D. Raths, Curriculum Research: Problems, Techniques, and Prospects, The Review of Educational Research, vol. 33, juin 1963, pp. 322-329.

MacMillan, Thomas F., Experimental Strategies for the Evaluation of Instruction, Paper presented at the Danforth - UCLA Economics - Economic Education Institute, Los Angeles, University of California, août 1971, ERIC, ED 053 715, décembre 1971, 26 p.

Maguire, Thomas O. et Brian D. Haig, Problems of Control in Non-Experimental Educational Research, Research and Information Report 75-1, Alberta University, mai 1975, ERIC, ED 152 692, août 1978, 22 p.

Maguire, T.O. et B.D. Haig, Problems of Control in Non-Experimental Educational Research, Alberta Journal of Educational Research, vol. 22, no 4, décembre 1976, pp. 289-296, répertorié par CIJE, EJ 154 101, juillet 1977.

Maloteaux, Pierre, Digest sur l'inférence statistique, Revue belge de Psychologie et de Pédagogie, tome 33, no 133, 1971, pp. 23-30.

Maloteaux, Pierre, Comparaison de deux moyennes observées, Test du Rapport critique, Revue belge de Psychologie et de Pédagogie, tome 33, no 134, 1971, pp. 59-64.

Mayhew, Lewis B., The Critical Incident Technique in Educational Evaluation, Journal of Educational Research, vol. 49, avril 1956, pp. 591-598.

McAshan, H.H., Elements of Educational Research, New York, McGraw-Hill, 1963, 208 p.

McGrath, G.D., J.J. Jelinek et R.E. Wochner, Educational Research Methods, New York, The Ronald Press Co., 1963, 301 p.

McKillip, Jack, Vos?, Jacqueline R., Why do We Need a Control Group? Why Should We Randomize? Some Answers for Evaluative Researchers. Paper presented at the Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, Washington D.C.,March 1978, ERIC 160 924, March 1979, 12 p.

Meacham, Merle L., All Those Independent Variables, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, Louisiane, août 1974, ERIC, ED 100 516, mai 1975, 23 p.

Millman, Jason et U. Bob Gowin, Appraising Educational Research, a Case Study Approach, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1974, 186 p.

Monge, Peter R., Multivariate Multiple Regression in Communication Research, Paper presented at the Multivariate Analysis in Communication Research Conference, Pacific Grove, Californie, avril 1977, ERIC, ED 139 049, octobre 1977, 80 p.

Morris, Charles J., Simulation Evaluation Designs, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New York, N.Y., avril 1977, ERIC, ED 150 200, juin 1978, 19 p.

Morris, Jerry W., An Alternative Methodology for Researching Art Attitudes and Values, Studies in Art Education, vol. 17, no 1, 1975, pp. 25-33, répertorié par CIJE, EJ 140 781, juillet-décembre 1976.

Mouly, George J., The Science of Educational Research, New York, American Book Company, 1963, 515 p.

Munby, A. Hugh et autres, Validating Constructs in Science Education Research: The Construct "View of Science", Science Education, vol. 60, no 3, juillet-septembre 1976, pp. 313-321, répertorié par CIJE, EJ 155 723, août 1977.

Nickens, John M., Purga Adelbert J. et Penny P. Noriega, Research Methods for Needs Assessment, Washington D.C., University Press of America, 1980, 88 p.

Nisbet, John, Small-Scale Research: Guidelines and Suggestions for Development, Scottish Educational Studies, vol. 9, no 1, mai 1977, pp. 13-17, répertorié par CIJE, EJ 163 668, janvier 1978.

Olson, George H., Applications of the Multivariate General Linear Hypothesis in Educational Research and Evaluation, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, D.C., avril 1975, ERIC, ED 117 118, mai 1976, 37 p.

Parten, Mildred, Surveys, Pools, and Samples: Practical Procedures, New York, Cooper Square Publishers, 1966, 624 p.

Patton, Michael Quinn, Alternative Evaluation Research Paradigm, University of North Dakota, North Dakota Study Group on Evaluation, Février 1975, ERIC, ED 127 275, décembre 1976, 51 p.

Richard, J.-F., La validation des hypothèses, Bulletin de psychologie, vol. 22, 1968-1969, pp. 571-576.

Ripstra, Constance C. et autres, Empirical Case Study: An Introductory Workshop, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976, ERIC, ED 127 539, janvier 1977, 16 p.

Rothman, Jack, Using Research in Organization, A guide to Successful Application, London, Sage Publication, 1980, 228 p.

Rummel, J. Francis, An Introduction to Research Procedures in Education, New York, Harper and Brothers, Publishers, 1958, 413 p.

Schumacher, Sally, Research Methods for Educational Decision-Making: An Alternative Approach to Teaching Introduction to Educational Research, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, Californie, avril 1976, ERIC, ED 120 125, juillet 1976, 19 p.

Schurter, William J. Elements of a Research Report, Maryland Vocational Curriculum Research and Development Center, décembre 1977, ERIC, ED 154 223, octobre 1978, 31 p.

Scott, Gladys, Research methods in health, physic and education and recreation, Washington, D.C., American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1959, 2e ed., 336 p.

Séguin, Serge P., L'interprétation normative de données édumétriques, Montréal, D.S.E.-UQAM, janvier 1981, 53 p.

Selltiz, Claire, L.S. Wrightsman et S.W. Cook, Les méthodes de recherche en sciences sociales, traduit par D. Bélanger, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, Inc., 1977, 606 p.

Sowell, Evelyn J. et Rita J. Casey, Research Methods in Education, California, Wadsworth Publishing Company, 1982, 388 p.

Sowell, Evelyn J. et Rita J. Casey, Analysing Educational Research, California, Wadsworth, 1982, 272 p.

Stephen,Isaac, Handbook in Research and Evaluation, San Diego, Edits Publishers, 1971, 186 p.

Trahan, Michel et Clément Dassa, La courbe normale en psychométrie et en édumétrie: postulat, constante naturelle ou erreur scientifique, Revue des sciences de l'éducation, vol. 4, no 1, hiver 1978, pp. 73-80.

Travers, R.M.W., An Introduction to Educational Research, New York, MacMillan Co., 1969, 3e ed., 450 p.

Tremblay, Marc-Adélard, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, Editeurs, 1968, 425 p.

Tuck, B.F., Procedures for Assessing the Statistical Significance of the Difference between an Individual's Scores on Two Standardized Tests, Australian Journal of Education, vol. 18, no 2, juin 1974, pp. 196-200, répertorié par CIJE, EJ 112 041, juillet-décembre 1975.

Tuckman, Bruce W., Conducting Educational Research, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1972, 402 p.

Tuchman, Bruce W., Analyzing and Designing Educational Research, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1979, 179 p.

Van Dalen, Deobold B., Understanding Educational Research, An Introduction, New York, McGraw-Hill Book Co., 1973, 3e éd., 532 p.

Vandevelde, L., Etude critique des dispositifs expérimentaux en pédagogie, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, nos 2-3, avril-septembre 1973, pp. 59-72.

Walker, Helen M., Methods of Research, Review of Educational Research, vol. 26, juin 1956, pp. 323-343.

Wandelt, M., Guide for the Beginning Researcher, Appleton-Century-Crofts, 1970, 322 p.

Ward, Annie W. et Bruce W. Hall, Evaluation of Published Educational Research: A National Survey, American Educational Research Journal, vol. 12, no 2, printemps 1975, pp. 109-129.

Whitney, Frederik L., The Elements of Research, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1950, 539 p.

Wiersma, William, Research Methods in Education, an Introduction, Philadelphie, J.B. Lippincott Co., 1969, 412 p.

Wilson, Stephen et autres, A Review of the Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, Chicago, Ill., Center for New Schools, Inc., mai 1974, ERIC, ED 123 776, octobre 1976, 31 p.

Wilson, Stephen, The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, Review of Educational Research, vol. 47, no 2, printemps 1977, pp. 245-265, répertorié par CIJE, EJ 166 910, février 1978.

Wilson, Steve, Influences on the Usefulness of Case Studies, Chicago, Ill., Center for New Schools, Inc., avril 1977, ERIC, ED 147 376, avril 1978, 33 p.

Wolcott, Harry F., Ethnographic Approaches to Research in Education: A Bibliography on Method, University of Geogia, Anthropology Curriculum Project, juin 1975, ERIC, ED 111 714, 33 p.

Wolf, Robert L., An Overview of Conceptual and Methodological Issues in Naturalistic Evaluation, Indiana University, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, avril 1979, 9 p.

Wortman, Paul M., Evaluation Research: A Psychological Perspective, American Psychologist, vol. 30, no 5, mai 1975, pp. 562-575, répertorié par CIJE, EJ 118 512, juillet-décembre 1975.

Case Studies in Science Education, Booklet XIV: Survey Findings, Urbans, Illinois University, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, janvier 1978, ERIC, ED 156 512, novembre 1978, 136 p.

Case Studies in Science Education, Booklet XV: Executive Summary, Urbana, Illinois University, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, janvier 1978, 80 p., ERIC, ED 156 513, novembre 1978, 80 p.

Consortium on Methodology for Aggregating Data in Educational Research, Final Report, Milwaukee, Wis., Vasquez Associates Ltd., janvier 1977, 402 p., répertorié par ERIC, ED 146 173, mars 1978.

Etape de la réalisation d'un projet d'intervention ou de recherche en milieu scolaire, Montréal, UQAM, D.S.E., GREC, 4 p.

ANNEXE J

BIBLIOGRAPHIE SUR LA RECHERCHE-ACTION

DOCUMENT # B-RA-83

Ahrens, M.R., Curriculum Improvement Through Action Research, The High School Journal, vol. 39, avril 1956, pp. 364-369.

Alpern, Morton, Examples of Action Research, National Association of Secondary School Principals Bulletin, vol. 43, décembre 1969, pp. 86-87.

Anderson, Ruth I., Action Research and the Classroom Teacher, Business Education Forum, vol. 15, mars 1961, pp. 27-28.

Ashton, Dudley, Action Research in Rythmic Testing, Journal of Health, Physical Education and Recreation, vol. 31, novembre 1960, pp. 37-39.

Barbier, René, La recherche-action dans l'Institution éducative, Paris, Gauthier-Villars, 1977, 225 p.

Bataille, Michel et Claude Clanet, Elements Contributing to a Theory and a Methodology of Action-Research in Education, International Journal of Behavioral Development, vol. 4, décembre 1980, pp. 271-291.

Bebell, Clifford, Action Research and the Business Education Teacher, National Business Education Quarterly, vol. 25, mars 1957, pp. 7-10.

Beckman, D.R., Student Teachers Learn by Action Research, Journal of Teacher Education, vol. 8, décembre 1957, pp. 369-375.

Bellack, Tressa et autres, Action Research in Schools, Teachers College Record, vol. 54, février 1953, pp. 246-255.

Blackwell, S., Action Research: Its Promise and Problems American Vocational Journal, janvier 1961, pp. 14-19.

Blum, Fred H., Action Research: A Scientific Approach?, Phylosophy of Science, vol. 22, janvier 1955, pp. 1-7.

Bouthillette, Jean et Louise Tardif-Robitaille, Revue de littérature et bibliographie indexée sur la recherche-action chez les professeurs de niveau collégial, Université de Sherbrooke, Programme Performa et Bibliothèque générale, 112 p. (CADRE, document 3832).

Bowers, J., Action Research, Communication, Action Research and Feedback, Convergence, vol. 10, no 3, 1977, pp. 34-43.

Bristow, William H., Action Research: You Can Help the Professionals, The Instructor, vol. 66, janvier 1957, p. 5.

Brown, Sally et Donald McIntyre, An Action-Research Approach to Innovation in Centralized Educational Systems, European Journal of Science Education, vol. 3, no 3, 1981, pp. 243-258.

Burges, Bill, Facts for a Change: Citizen Action Research for Better Schools, Boston, Mass., Institute for Responsive Education, 1976, 199 p., répertorié par ERIC, ED 132 713, mai 1977.

Campeau, Daniel et Jeanne LeRoux, Plan d'opération de recherche-action et d'information en Formation sur mesure, Opération R.A.I., octobre 1975, 9 p.

Carter, Paul, M. Harden et D. Nesbitt, The Classroom Teacher and Action Research, Educational Leadership, vol. 11, mai 1954, pp. 465-470.

Chein, Isidor, Stuart W. Cook et John Harding, The Field of Action Research, The American Psychologist, vol. 3, février 1948, pp. 43-50.

Clegg, Ambrose and others, Triangulation: A Strategy for Formative Action Research on In-Service Educational Kent State University Teachers Corps Papers, Office of Education (DHEW), Washington D.C., nov. 1978, ERIC 182 263, juin 1980, 25 p.

Cohen, Abraham et Nurith Alroi, Diagnostic Action Research as an Instrument in Teacher Education, Journal of Education for Teaching, vol. 7, no 2, mai 1981, pp. 176-186.

Cook, Margaret, Where the Action Research is, Times Educational Supplement (London), no 3136, 4 juillet 1975, p. 17, répertorié par CIJE, EJ 127 138, janvier-juin 1976.

Corey, Stephen M., Cooperative Work on Instructional Problems, Elementary School Journal, vol. 44, février 1944, pp. 315-317.

Corey, Stephen M., Action Research, Fundamental Research and Educational Practices, Teachers College Record, vol. 50, mai 1949, pp. 509-514.

Corey, Stephen M., Curriculum Development Through Action Research, Educational Leadership, vol. 7, décembre 1949, pp. 147-153.

Corey, Stephen M., Action Research by Teachers and the Population Sampling Problems, The Journal of Educational Psychology, vol. 43, octobre 1952, pp. 331-338.

Corey, Stephen M., Action Research to Improve School Practices, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953, 161 p.

Corey, Stephen M., Action Research in Education, The Journal of Educational Research, no 47, janvier 1954, pp. 375-380.

Corey, Stephen M., Action Research and the Classroom Teacher, Journal of the NEA, vol. 43, février 1954, pp. 79-80.

Corey, Stephen M., Implications of Cooperative - Action Research for Teacher Education, Eighth Yearbook, A.A.C.T.E. Oneonta, New York, the Association, 1955, pp. 164-172.

Corman, Bernard R., Action Research: A Teaching or a Research Method?, Review of Educational Research, vol. 27, no 5, décembre 1957, pp. 544-547.

Couffignal, Georges, Un exemple de recherche-action, Orientations, no 50, avril 1974, pp. 195-215.

Cox, Johnney, Supervisors Gain Skills of Action Research, Educational Leadership, vol. 12, mai 1955, pp. 480-488.

Désy, Jean et autres, Actes du Colloque, Recherche-action, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1981, 254 p.

Dubost, Jean et Otto Lüdemann, Un nouveau courant de la recnerche-action en Allemagne (R.F.A.), Connexions, no 21, 1977, pp. 101-114.

Englert, Richard M., The Role of Action Research in the Analysis of Public Policy, Californie, Temple University, 1981, 24 p.

Ferry, Gilles et Y. Léger, La recherche-intervention dans la classe, Orientations, no 37, janvier 1971, pp. 25-36.

Finch, Curtis R. et Frixos Demetriades, What We Can Learn From Action Research in Developing Countries, Los Angeles, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1981, 12 p.

Foshay, Arthur W., Action Research Means Cooperation, Educational Leadership, vol. 7, décembre 1949, pp. 167-170.

Foshay, Arthur W. et Max R. Goodson, Some Reflections on Cooperative Action Research, Educational Leadership, vol. 10, avril 1953, pp. 411-418.

Foshay, Arthur W., Considerateness and Aggression: An Action Research Study, Educational Research Bulletin, vol. 32, avril 1953, pp. 85-112.

Foshay, Arthur W. et K.D. Wann, Children's Social Values: An Action Research Study, New York, Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications, 1954, 323 p.

Foshay, Arthur W., Action Research on Children's Social Values, Educational Leadership, vol. 12, janvier 1955, pp. 249-250.

Foshay, Arthur W., Action Research as Imaginative Hindsight, Educational Research Bulletin, vol. 34, octobre 1955, pp. 169-171.

Foshay, Arthur W., Curriculum Improvement Three Action Research, NEA Journal avril 1957, pp. 265-266.

Franseth, Jane, Improving the Curriculum and Teaching Through Action Research, Education Digest, vol. 25, avril 1960, pp. 41-43.

Frazier, Alexander, Learning About Reading Through Action Research, The Instructor, vol. 67, février 1958, p. 6.

Gauthier, Fernand et Colette Baribeau, Développement d'un plan de recherche-action et formation pratique des enseignants, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1981, 18 p.

Glennon, Vincent J. et C.W. Hunnicutt, Action Research Changes the Teaching of Arithmetic in Central New York State, Educational Leadership, vol. 7, mai 1950, pp. 583, 586.

Gordon, Julia Weber, Action Research, NEA Journal, vol. 44, décembre 1955, pp. 546-548.

Gottfredson, Gary D., Practical and Ethical Concerns in Collaborative Research with Criminal Justice Decision Makers, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada, August 1978, ERIC 166 605, July 1979, 13 p.

Grell, P. et A. Wery, Problématique de la recherche-action, Revue internationale d'action communautaire, vol. 5/45, printemps 1981, pp. 123 à 130. Le volume de cette revue a pour titre La recherche-action: enjeux et pratiques et il est consacré à la recherche-action.

Hansen, R.K., Action Research in Teacher Education, Journal of Teacher Education, vol. 10, décembre 1959, pp. 417-421.

Hicks, William V., Action Research on the School Level, Michigan Educational Journal, vol. 32, octobre 1954, pp. 77-78.

Hodgkinson, Harold L., Action Research - A Critique, Journal of Educational Sociology, vol. 31, décembre 1957, pp. 137-153.

Hovda, Ric A. et Diane W. Kyle, Why Action-Research?, Meeting of AERA, New York, University of Louisville, 1982, 10 p.

Jones, Hazel J., Curriculum Development Through Action Research, California Journal of Secondary Education, vol. 32, février 1957, pp. 74-77.

Kaplan, Bernard A., Are Citizen/Parent Advisory Councils Effective? A Report of an Action Research in Progress. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, April 1979, ERIC 170 959, October 1979, 20 p.

Kerlinger, Fred, The Influence of Research on Educational Practice, Educational Research, vol. 6, no 8, sept. 1977, pp. 5-12.

Koehler, Sheri A., A Call for Action Research, Journal of Reading, vol. 20, no 2, novembre 1976, pp. 102-103.

Lasky, Lila R., Personalizing Teaching: Action Research in Action, Young Children, vol. 33, no 3, mars 1978, pp. 58-64, répertorié par CIJE, EJ 176 076, juillet 1978.

Leavitt, Howard B., Leadership in Action Research as Curriculum Improvement, New York, Teachers College, Columbia University, Thèse présentée pour l'obtention du doctorat, 1953, 121 p.

Leedy, Paul D., Practical Research, Planning and Design, New York, MacMillan, 1980, 270 p.

Lerbet, Georges, Formation permanente, recherche-action et développement de la personne, Bulletin de psychologie, tome XXXIV, no 348, pp. 97-110.

Linder, Steven et R.E. Gordon, A Consultant's Action Research Handbook for Adult Educators, 1975, ERIC, ED 105 124, 38 p.

Longstreet, Wilma S., Action Research: A Paradigm, The Educational Forum, vol. XLVI, no 2, hiver 1982, pp. 135-158.

Lurry, Lucile L., Core-Program Development Through Action Research, School Review, vol. 63, décembre 1955, pp. 469-476.

Matheson, Don, Jr, Action Research in Action: An Analogy, The Clearing House, vol. 31, décembre 1956, pp. 229-230.

Méhu, Hélène Hensler, Réflexions méthodologiques à partir d'une recherche-action en lecture à la maternelle, Congrès de l'ACFAS, Montréal, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 1982, 16 p.

Mukerji, Rose, Action Research by College Students as Developed in a Course for In-Service Teachers, New York, Columbia University, Teachers College, Document présenté pour l'obtention du doctorat, 1953, 203 p.

Mergendoller, John R., The Role of Collaborative Research on Teaching in School-Based Staff Development, Meeting of AERA, California, Far West Laboratory, 1981, 13 p.

Palmer, Parker et Elden Jacobsen, Action Research: A New Style of Politics in Education, An IRE Report, Boston, Mass., Institute for Responsive Education, novembre 1974, ERIC, ED 101 456, juin 1975, 36 p.

Perrodin, Alex F., Student Teachers Try Action Research, Journal of Teachers Education, vol. 10, décembre 1959, pp. 471-474.

Pine Gerald J., Collaborative Action Research in School Counseling: The Integration of Research and Practice, The Personnel and Guidance Journal, vol. 59, no 8, avril 1981, pp. 495-501.

Pine, Gerald J., Collaborative Action Research: The Integration of Research and Service, Détroit, Paper presented at the meeting of A.A.C.T.E., 1981, 38 p., répertorié par ERIC, ED 199 221.

Prakash, C. Sharma, A Selected Bibliography on Action Research Program, Illinois, Council of Planning Librarians, Exchange Bibliography, no 1031, mai 1976, 9 p.

Purdy, Ralph D., Action Research in County School Administration, High School Journal, vol. 38, novembre 1954, pp. 47-54.

Rapoport, Robert N., Les trois dilemmes de la recherche-action, Connexions, no 7, 1973, pp. 115-132.

Salmona, Hélène, Formation des enseignants et recherche-action au C.E.S. des Mousses, Les sciences de l'éducation, nos 2-3, 1980, pp. 103-134.

Sanford, Nevitt, Commentaires et documents: Qu'est-il advenu de la recherche conduisant à l'action?, Service Social, vol. 23, no 1, janvier-juin 1974, pp. 71-99.

Sarfati-Marelli, Fabienne, Recherche-action en lecture dans une classe de 3e année, Montréal, Thèse de maîtrise en éducation comparée, Université de Montréal, 1972, 142 p.

Schwartz, Terry Ann and others, Insights Into Action Research: Implications for the Practice of Administration, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, April 1979, ERIC 170 952, October 1979, 47 p.

Sherwood, Frank P., Action Research: Some Perspectives for Learning Organizations, Administration and Society, vol. 8, no 2, août 1976, pp. 175-192, répertorié par CIJE, EJ 144 710, février 1977.

Schiller, Diane Profita et Jo Ann Parkerson, The Evaluation of An Anction Research Model, Chicago, University of Illinois, 1981, 15 p.

Shireman, Joan F. et Penelope R. Johnson, Research in Action: The Uses of Research in a Social Work Agency, Chicago Child Care Agency, Chicago, Illinois, 1976, ERIC 165 886, June 1979, 158 p.

Schlesser, George E., A Study of Innovation and Change in Education, An Action-Research Project, Colgate University, Office of Educational Research, 1971.

Shumsky, Abraham, Teacher's Insecurity and Action Research, Educational Research Bulletin, vol. 35, octobre 1956, pp. 183-186.

Shumsky, Abraham, Cooperation in Action Research: A Rationale, Journal of Educational Sociology, vol. 30, décembre 1956, pp. 180-185.

Shumsky, Abraham, The Personal Signifiance of Action Research, Journal of Teacher Education, vol. 9, juin 1958, pp. 152-155.

Shumsky, Abraham, The Action Research Way of Learning, New York, Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications, 1958, 210 p.

Shumsky, Abraham, Learning About Learning from Action Research, Learning and the Teacher, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D.C., A.S.C.D., 1959, pp. 183-197.

Slavin, Robert, Basic vs Applied Research: A Response, Educational Research, vol. 7, no 2, février 1978, pp. 15-17.

Smith, Mary N., Action Research to Improve Teacher Planning Meetings, School Review, vol. 60, mars 1952, pp. 142-150.

Smith, Mary N., We Improved Instruction by Means of Action Research, Journal of the NEA, vol. 44, avril 1955, pp. 229-230.

Sprinthall, Norman A., A New Model for Research in the Service of Guidance and Counseling, The Personnel and Guidance Journal, vol. 59, no 8, avril 1981, pp. 487-493.

Taba, Hilda, E. Noel et J. Marsh, Action Research as a Technique of Supervision, Educational Leadership, vol. 12, mai 1955, pp. 453-458.

Taba, Hilda et E. Noel, Action Research: A Case Study, Washington, D.C., NEA, 1957.

Tesch, Benata, The Humanistic Approach to Educational Research, Santa Barbara, Californie, décembre 1975, ERIC, ED 140 475, 54 p.

Wann, Kenneth D., Teacher Participation in Action Research Directed Toward Curriculum Change, New York, Columbia University, Teachers College, Thèse présentée pour l'obtention du doctorat, 1950, 240 p.

Wann, Kenneth D., Action Research in Schools, Review of Educational Research, vol. 23, no 4, octobre 1953, pp. 337-345.

Webb, O.C. et S. Crawford, Curriculum Improvement Through Action Research, National Association of Secondary School Principals Bulletin, vol. 44, février 1960, pp. 86-93.

Wentling, Jim L. et James A. Leach, Cooperative Approaches to Research, Meeting of AERA, California, Vocational and Technical Education, Special Interest Group, 1981, 3p.

Winger, Fred E., An Action Research Project in Punctuation Proficiency, Business Education World, vol. 56, no 5, mai-juin 1976, pp. 18-19, répertorié par CIJE, EJ 137 483, juillet-décembre 1976.

White, Tom M., Two Weeks in Congress: Action Research with Sociodrams in the Study of Civics, Social Studies, vol. 47, février 1956, pp. 43-48.

Wiles, D. Kimball, Can We Sharpen the Concept of Action Research?, Educational Leadership, vol. 10, avril 1953, pp. 408-410.

Woodworth, Sandra, Ask Them: Action Research in Teaching Writing, New Hampshire Univ., Durham, Portsmouth, Public Schools N.H., 1979, ERIC 178 954, April 1980, 17 p.

Wrighstone, J. Wayne, Research-Action Programs for Research Bureaus, Improving Educational Research, 1948, Official Report, Washington, D.C., AERA, A Dept. of the NEA, 1948, pp. 29-34.

ANNEXE K

BIBLIOGRAPHIE DES RAPPORTS DE RECHERCHE-ACTION REALISES PAR DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DU PROJET PERA ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

DOCUMENT # B-RP-83

Chacun des rapports ci-dessous a été publié dans la collection de référence identifiée comme suit:

> Le projet PERA enseignement professionnel, Publication du groupe de recherche PERA sous la direction de Gabriel Goyette et Jean Villeneuve, projet réalisé au baccalauréat en enseignement professionnel et subventionné dans le cadre du P.P.M.E.P., UQAM, DSE, 1982.

Copies peuvent être obtenues en s'adressant aux responsables des programmes de P.P.M.E.P. ou des Centres de ressources des universités qui offrent des programmes du type P.P.M.E.P.

BARTHELL, Roger, CHAREST, Arthur & GAMACHE, Claude, Le système d'allumage électronique, ix + 159 p.

BIGUET, Jean-Claude, Le circuit d'allumage, Enseignement à l'aide d'une maquette, ix + 110 p.

CHEVRIER, Jacques, Revalorisation du secteur professionnel au secondaire, vii + 64 p.

EVRARD, Régis, Dessin technique, Guide de l'étudiant, vii + 184 p.

GIROUX, Roland & GUIMOND, Gaston, Mise au point d'une nouvelle stratégie d'accueil des stagiaires au Centre Daniel-Johnson, ix + 88 p.

LALANDE, Jean-Guy, Je produis de l'électricité, x + 114 p.

LAVOIE, Robert, Langage de l'architecture: élaboration d'un guide pédagogique et construction d'une maquette, vii + 92 p.

LEFEBVRE, Pierre & BÉDARD, André, Le moteur automobile: élaboration d'un guide d'apprentissage individualisé, x + 309 p.